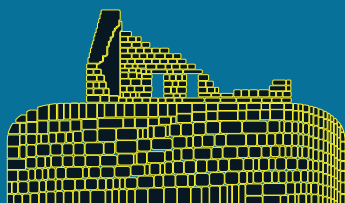




FACULTAD DE FILOSOFÍA

pucara

R E V I S T A D E H U M A N I D A D E S



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

• UNIVERSIDAD DE CUENCA •

N.º 27 • Año 2016 • ISSN 1390-0862 • Folio Latindex: 11915



FACULTAD DE FILOSOFIA
LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

pucara

REVISTA DE HUMANIDADES

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN • UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN *PUCARA*

Director

Manuel Villavicencio
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

Consejo Editorial

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA
Esteban Ponce, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Vicente Robalino, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Rut Román, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile

Consejo Consultor

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España
Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile
Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile
Jorge Eduardo Serrato, Universidad Autónoma de México
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá

Traducciones

Marco Astudillo Jarrín / Instituto Universitario de Lenguas (UDC)

Corrección de Pruebas y revisión

Manolo Villavicencio Verdugo

Diagramación e Impresión

Mario Rodríguez / Imprenta Universidad de Cuenca

Información

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca, Ecuador
Av. 12 de Abril. Ciudadela Universitaria
Teléfono (593) 07 4051000
pucara@ucuenca.edu.ec

Publicación indexada en:
LATINDEX
Folio: 11915 / ISSN: 1390-0862

ÍNDICE

Presentación _____	7
Producción escrita de discursos argumentativos: un estudio comparativo entre estudiantes de primaria, secundaria y universidad, Ana Isabel Torre _____	9
Reflexiones acerca de la naturaleza del ensayo en los espacios digitales, Alejandro Caamaño Tomás _____	31
De alfabetizaciones y pasajes. De la escuela media a la universidad, del aula a Internet, del cuaderno a la Netbook y más... Reflexiones sobre una propuesta, María Julia Simoni _____	41
Estereotipos de supremacía y subordinación Creatividad ecuatoriana: un análisis imagológico de la escritura juvenil lojana, José Sarzi Amade y Leonor Taiano Campoverde _____	53
Teoría de la recepción literaria y sus implicaciones metodológicas en la relación texto - lector, Alfredo González Morales _____	67
Sentidos de la lecto-escritura: dos libros de texto, dos preparatorias públicas, Patricia del Carmen Guerrero de la Llata _____	81
Alfabetización académica y cultura escrita: La perspectiva de los estudiantes sobre para qué, cómo y qué escriben en la universidad, Ana María Méndez Puga, Olga López Pérez y Nancy Karen Ramírez Sánchez _____	93

Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de educación media para el acceso y permanencia en la educación superior, Mauricio Zabala Hernández _____	105
Leer y escribir, hablar y escuchar en los Institutos de Formación Docente: un desafío para profesores, Marta Pasut y Claudia Menna _____	115
Orientación y evaluación de la escritura en asignaturas disciplinares. Experiencia de trabajo colaborativo docente, Karen Shirley López Gil y Violeta Molina Natera _____	131
Lectura y escritura como prácticas institucionales: ¿Cómo se están construyendo en la Universidad del Valle?, Karina Alejandra Arenas Hernández y Alejandro Rodríguez Campo _____	145
Diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria: una estrategia de alfabetización académica dentro de la política curricular de la Universidad del Valle”, Luis Emilio Mora C. y Esperanza Arciniegas L. _____	153
Estrategias didácticas en el aprendizaje de la lengua y el fortalecimiento de competencias lingüísticas y de comunicación interpersonal, Myriam Merchán y Paulina Zary _____	165
Escritura de tesis: dificultades, desafíos y propuestas, Marcelo Casarin _____	179
El contrato didáctico y la regulación de la escritura en el aula universitaria, Esperanza Arciniegas L. _____	189

Inclusión académica universitaria. Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias, Mónica Prior Navarro _____	201
Experiencias en el uso de la lectura como forma de extraer lecciones metodológicas de artículos científicos, Esteban Samaniego _____	215
“Consciencia” lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria, Clemencia Ardila J. y Sonia López F. _____	225
Patologías lingüísticas escritas en estudiantes universitarios de Periodismo en la era digital, Marc Bayés-Gil _____	237
La lectura, de lo verbal a lo no verbal, Vicente Robalino _____	247
Comprensión lectora y elaboración de resúmenes, Sandra Guerrero Martínez _____	253
Las prácticas lectoras, hoy, una estrategia para desarrollar la competencia crítica, Jackelin Verdugo Cárdenas _____	261

La Escritura Académica en el contexto educativo actual

La producción escrita ocupa un lugar primordial en el ámbito educativo en sus diferentes niveles, constituyéndose en un tema central de debate y un atractivo campo de investigación. Alcanzar un buen dominio de la escritura no es fácil. Existe una real dificultad a la hora de producir un texto por su mismo carácter de artificio, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades virtuales contemporáneas.

¡Es cierto!: el lenguaje que usamos en una conversación con los amigos del barrio es diferente del utilizado para solicitar matrícula en la universidad. El lenguaje escrito posee sus propias características que reflejan el objetivo comunicativo para el cual se crea. En el proceso de adquisición de la competencia escrita hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Aunque los textos escritos y orales comparten ciertas características comunes, los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son diferentes, pues las actividades sociales implicadas, los contextos en los que se utilizan y su finalidad comunicativa son también diferentes.

Aprender a escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas. Implica también aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales. Escribir de forma coherente, apropiada y eficaz requiere tener en cuenta la finalidad del texto en concreto y las características de nuestro potencial lector.

Aprender a escribir propicia ciertos hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar, analizar, adecuar textos a ciertos contextos, pues la competencia lingüística que posee un historiador difiere de la competencia de un economista, un abogado o un médico. En cada comunidad se presentan usos particulares de la lengua, ciertas reglas de juego, que son asumidas por sus miembros. Escribir no es, por tanto, una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, tampoco una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. La escritura requiere de un contexto específico o disciplina.

En consecuencia, hay dos razones fundamentales por las que conviene que estudiantes, docentes o investigadores escribamos, más allá de cumplir con los requisitos de la titulación o con las exigencias de la promoción académica: el poder epistémico de la escritura y la función pedagógica de la escritura.

La Revista de Humanidades y Educación *Pucara* N.º 27 recoge una serie de artículos que nos relatan los esfuerzos de docentes e investigadores por reflexionar sobre las implicaciones de la lectura y la escritura en el aula. Es decir: la lectura y la escritura como medios para aprender y ser mejores personas. Estos trabajos fueron presentados como ponencias en el Primer Encuentro sobre Lectura y Escritura en las Disciplinas de Educación Secundaria y Superior, realizado en la Universidad de Cuenca del 6 al 10 de enero de 2015. Evento que contó con el apoyo de instituciones nacionales e internacionales, y en el que se dieron cita profesionales de 12 países de América Latina, además de la visita de expertos de Estados Unidos y España.

Este es el primer texto especializado que sobre lectura y escritura se publica en el Ecuador. La Revista *Pucara*, las autoridades de la Universidad, la Dirección de Investigación (DIUC), la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, el Programa de Lectura y Escritura Académicas y la Cátedra UNESCO, sede Ecuador se complacen en presentarlo, para evidenciar que nuestro país y nuestra Institución se han insertado en este debate internacional.

El Director

Producción escrita de discursos argumentativos: un estudio comparativo entre estudiantes de primaria, secundaria y universidad

Ana Isabel Torre

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

e-mail: anatorre29@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación se posiciona en los estudios más recientes que conciben la competencia productiva como un proceso de índole sociocognitiva.

Se propone investigar el nivel de desarrollo de competencia productiva de textos argumentativos en adolescentes que finalizan el primer ciclo de educación primaria, en jóvenes que cursan el nivel medio y jóvenes que cursan segundo año de estudios universitarios. Es un estudio que se desprende del proyecto de investigación “Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica”, dirigido por la Mg. Susana Ortega. Los objetivos generales son: a- Describir el desarrollo de la competencia productiva escrita de textos argumentativos alcanzado por los tres grupos mencionados. b- Establecer si en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas. c- Identificar la cantidad y calidad de los argumentos utilizados. d- Comparar los resultados de los tres grupos de la muestra. Esta investigación se justifica por el alto índice de fracaso de los estudiantes de todos los niveles en la modalidad textual mencionada, particularmente en la escritura. La investigación, de carácter descriptivo y comparativo, se lleva a cabo en tres instituciones públicas de educación, una de cada uno de los niveles. Se espera una mayor comprensión de los múltiples procesos que intervienen en la compleja tarea de producir discursos argumentativos, precisar si las capacidades de los distintos grupos para realizar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas durante el proceso de gestación de estos son diferentes y en qué grado y, por último lograr a partir de los resultados obtenidos, el diseño de una secuencia didáctica de complejidad progresiva para ser aplicada en los distintos niveles educativos.

Palabras clave: Lengua escrita, metalingüística, competencia argumentativa.

Abstract

This work is located in the studies that conceived the productive competence as a process of sociocognitive nature.

It intends to investigate the argumentative texts level of development of productive competence in children who are finishing the first cycle of elementary education, young people who are studying the high school and young people taking their second year of University. It is part from the research project led by the MSC. Susana Ortega “Oral and written production of argumentative discourses in the second cycle of elementary education”. The goals are: (a) to describe the development of the competence to produce written argumentative texts reached by the three groups mentioned, (b) to identify the amount and quality of the arguments used and (c) to compare the results of the three groups in the sample. This research is justified by the high failure rate of students at all levels in the aforementioned type of text. The research, of descriptive and comparative nature, is carried out in three education public institutions, one of each of the different levels. It is expected to achieve a greater comprehension of the several processes involved in the complex task of producing argumentative texts and, finally, to develop, based on the obtained results, an approach of a teaching sequence of progressive complexity to be applied at the various educational levels.

Key words: written language, metalinguistic, argumentative competition

Introducción

La escritura de textos argumentativos es un proceso cognitivo complejo que permite desarrollar no solo la función específica de la escritura como acto social de comunicación sino que además posibilita organizar el pensamiento de los estudiantes al ponerlos en situación de elegir los juicios pertinentes de acuerdo a la situación contextual. No obstante, esto se introduce en el diseño curricular de la educación solo en las últimas etapas de la escolaridad obligatoria.

Si bien numerosas investigaciones han confirmado que los niños desde edades tempranas ya son capaces de producir argumentos desde la oralidad también se ha manifestado en estudios y en las voces de los docentes la dificultad para producirlos por escrito.

Ahora bien, si los estudiantes desde antes de comenzar su escolaridad ya son capaces en su vida cotidiana de persuadir y convencer y de justificar razones para lograr determinados objetivos con sus pares y con los adultos ¿Por qué tienen dificultades para hacerlo luego por escrito? ¿Cuáles son esas dificultades? ¿Podemos describirlas? ¿Tienen las mismas dificultades los estudiantes de distintos niveles? ¿Esta descripción podría aportar información para diseñar estrategias metodológicas conducentes a mejorar la situación actual?

Metodología

Este trabajo representa solo una parte de las actividades propuestas en el marco del diseño metodológico de la investigación y cuyo objetivo consiste en ofrecer un elemento diagnóstico que nos permita conocer nuestro punto de partida para elaborar así la secuencia didáctica que será aplicada en la siguiente fase del proyecto.

El trabajo de investigación se encuadró dentro de la perspectiva investigación-acción. Las investigadoras tomaron el rol de docentes en todas las instancias del estudio. Muy importantes fueron los resultados de la investigación que se realizó durante el periodo 2009/2011 por el equipo de investigación, en el que se planteó la hipótesis que los niños al inicio de tercer año de la escolaridad común han desarrollado competencias que les permiten formular opiniones y defenderlas, al menos con un procedimiento argumentativo (Brassart, 1990, 1995; Golder, 1992; Camps 1995,

Dolz, 1996; Cotteron, 2003). Para corroborarla se trabajó con transcripciones de clases y escritura de aproximadamente 120 niños pertenecientes a dos escuelas urbanas.

Se planteó el trabajo en tres grandes fases: 1) pretest; 2) aplicación de una secuencia didáctica y 3) postest. Los registros del pretest fueron obtenidos en una clase en que se realizaron actividades destinadas a la formulación de opiniones y argumentos que las sustentaran, orales y escritas, referidas al tema: *El cuidado del medio ambiente*.

Cabe destacar que en esta oportunidad decidimos ampliar el diagnóstico inicial tomando como referencia el grupo de menor edad con el que ya habíamos trabajado y tres grupos de edades más avanzadas. Nos preguntábamos qué características tendrían los textos argumentativos de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Básica y de Educación Media y Superior que no habían sido expuestos a la escritura de este tipo de textos con anterioridad. Por tal motivo para este trabajo se tomó como muestra tres cursos de distintos niveles, a saber:

- a. Un curso de 6° de Educación Básica
- b. Un curso de 3° de Educación Media; y,
- c. Un curso de 2° de Educación Superior (Carrera Licenciatura en Terapia del Lenguaje)

En esta comunicación, se dará a conocer una propuesta para el análisis de los datos del pretest y los resultados que consideramos más significativos. Los registros del pretest fueron logrados en una clase en que se realizaron actividades destinadas a la formulación escrita de opiniones y argumentos que las respaldaran, referidas al tema: *La influencia de la tecnología en las relaciones interpersonales*, para los dos primeros grupos y *La influencia de la tecnología en las producciones escritas de niños y adolescentes para el tercer grupo*.

Los estudiantes de los dos primeros grupos realizaron primero un debate oral sobre el tema y luego se les pidió la escritura de un texto en el impreso que figura a continuación:

Tema: “La influencia de la tecnología en las relaciones personales”.

Nos gustaría conocer tu **opinión** sobre el tema y las **razones a favor de tu opinión**



¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas?

Observa la imagen y responde. Justifica tu respuesta.

Se tomó una muestra reducida dado que la intención en esta etapa de la investigación era validar el instrumento diseñado y aplicado con los niños del primer ciclo para el análisis de las muestras de los estudiantes de los grupos incorporados.

Para el caso de los estudiantes de Educación Superior se aprovechó la clase en la que se estudiaría el tema de las dificultades en el aprendizaje de la producción escrita para solicitarles que antes de observar las dificultades en otros pasarían por la situación de escritura y reflexionarían luego sobre algunos aspectos. La consigan que se les dio fue: *“Deben escribir un texto argumentativo sobre el tema de la influencia de la tecnología en la producción escrita de niños y adolescentes”*. Se les explicó que podían elegir la audiencia a quien la dirigirían y que debía tener una opinión y al menos dos argumentos que la fundamentaran.

Análisis e interpretación

Los procedimientos de análisis pretendían la identificación de las opiniones formuladas y los argumentos presentados, para luego clasificarlas y

organizarlas en categorías que nos permitieran describir las producciones escritas que cumplieron sus objetivos en la población de adolescentes y jóvenes de la nueva muestra tales como lo hicieron para los niños del primer ciclo.

Por ese motivo y a partir de los aportes de Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001) se adaptaron las grillas de análisis, teniendo en cuenta las características del corpus de los nuevos grupos de estudio. Para analizar los textos se procedió a su transcripción por escrito de modo que permitiera observar la estructura argumentativa utilizada y clasificar los tipos argumentos en los distintos niveles, como también identificar las marcas lingüísticas utilizadas y la construcción del locutor y el alocutario.

A. Análisis de la estructura argumentativa:

Se sistematizó en una grilla que se conformó con cuatro niveles, uno de ellos con dos subcategorías. Dada la dificultad que se presentó en algunos casos para ubicar los ejemplos producidos por los estudiantes en cada una de ellas tuvimos en cuenta principios que sostiene la lingüística cognitiva: considerar las categorías como entidades difusas y no como “compartimientos estancos claramente delimitados y definidos: el paso de una categoría otra es gradual y viene marcado por miembros periféricos” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 35).

***Nivel I: pre-argumentativo.** En este nivel los escritores no expresan su opinión, la suponen como un dado y en torno a ella formulan argumentos incipientes.*

No matar a los animales indefensos. No pisar las plantas. No tirar basura en los zanjones. No encender la luz tanto tiempo porque nos quedamos sin luz. T. (M) Ejemplo de pretest escrito de 3° de Educación Básica (PTEE3°EB).¹

¹ Los ejemplos conservan las formas usadas por los escritores, se corrigieron los errores ortográficos pero se mantuvieron el resto de los errores del original. Entre paréntesis están las iniciales de su nombre, entre paréntesis, F, si es niña y M, si es varón. Se ha colocado una sigla que permite su rápida ubicación para el análisis. Ejemplo: PTEE3°EB: pre test escrito 3° de Educación Básica; PTEE6°EB: pre test escrito 6° de Educación Básica; PTEE3°EM: pre test escrito 3° de Educación Media y PTEE2°ES: pre test escrito 3° de Educación superior.

Nivel II: de argumentación escasamente elaborada. *No expresan su opinión, la suponen como un dado y en torno a ella formulan argumentos con un nivel de elaboración básico.*

Porque cuando estás en wi fi y te vas a la casa de una amiga para jugar estas todo el día en el wi fi y también sirve para comunicarse con un familiar lejano. C. (F) (PTEE6°EB).

Nivel III: de argumentación mínima: *presencia de una opinión y pocos argumentos.*

En parte puede servir para hacer conversaciones a larga distancia pero también puede hacer que las relaciones sean más tensas, personalmente a mí me gusta hablar por teléfono pero facilitan muchas cosas en resumen pueden ayudar en algunas situaciones y en otras no. G. (F) PTEE6°EB)

Nivel IV: de argumentación elaborada. *Lo subdividimos en dos:*

IV.a. Presencia de dos o más argumentos interconectados. Un grado rudimentario de textualización:

Yo creo que sí, por parte porque influye mucho en las relaciones entre amigos, familia, conocidos lo que se disminuye es hasta en el modo de hablar o a veces creo que hasta hay peleas o cosas así porque en la conversación se malinterpretan las cosas o lo que escribe cada uno, pero también sirve cuando tenés familiares o personas lejos y querés comunicarte y gracias a redes sociales podés hacerlo y saber cómo está el otro y conversar. (F) (PTEE3°EM).

IV.b. Presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización.

Sí, por un lado influye de una buena manera y por otro lado de una manera mala. La mala es que a veces no podemos controlar el uso de la tecnología y nos hace dejar de lado a las amistades

por conectarnos en las redes sociales, y por otro lado podemos retomar viejas amistades y mantener las relaciones a larga distancia, también podemos pelearnos y decirnos cosas que a veces no podemos decir en persona. V. (F) (PTEE6°EB).

A. Tipo de argumentos

Para la categorización de los tipos de argumentos empleados utilizamos una grilla de análisis que contempla cinco tipos de argumentos que mencionamos y ejemplificamos a continuación:

1. Argumentos centrados en el “yo” o en intereses y gustos particulares.

A mí siempre cuando yo veo un señor fumando me tira el humo y toso. M. (F) (PTEE3°EB).

A mí me parece que el uso de la tecnología a veces ayuda y en otras veces no, porque por ejemplo cuando conocí a una persona en un lugar donde fuiste por las vacaciones y capaz que por un tiempo no la veas más, con la tecnología puedes comunicarte con esa persona. (PTEE6°EM).

2. Argumentos prácticos, cercanos al “yo” (conviene a todos desde una óptica material).

Para mí que en parte sí y en parte no. En parte no porque te ayuda a comunicarte con otra persona y en parte sí porque no te permite establecer una conversación con otra persona. A. (F) (PTEE6°EB).

3. Argumentos con incipiente relación entre el individuo - “yo”- y el colectivo - “nosotros”.

Sí, si disminuye las relaciones entre las personas porque uno pierde las sensaciones que antes se sentían (el hablar

frente a frente con la otra persona, ver sus reacciones frente a un tema planteado, poder saber qué siente cuando lo mirás), nos aísla socialmente, de a poco uno pierde el sentido que le veías cuando estabas con otra persona, no disfrutás momentos junto a ella. (F) (PTEE3°EM).

4. Argumentos centrados en el interés colectivo (conviene a todos desde una óptica material)

Si bien es muy útil, es necesario darles información adecuada del uso de los mismos, ya que puede dañar la relación de comunicación con los demás. (F) (PTEE2°ES).

5. Argumentos centrados en el interés colectivo con razones de nivel menos concreto.

Resulta evidente que estos insumos tecnológicos agilizan mucho la escritura de mensajes, y la comunicación entre compañeros, y amigos. Pero este hecho, lejos de favorecer la ampliación del léxico de cada persona y de mejorar su ortografía y sintaxis; dificultan cada vez más la inteligibilidad de los textos.

Otro punto importante para destacar es que de la misma manera en que un adolescente escribe a su amigo por vía celular o internet, es la que utiliza para escribir un texto en su escuela, en alguna tarea, o en cualquier otro ámbito que no conlleve la informalidad de una charla. (F) (PTEE2°ES).

6. Marcas lingüísticas

Asimismo, en nuestro estudio, también consideramos los procedimientos habituales para argumentar que emplearon los estudiantes. Hemos registrado una variedad de 64 conectores que nos permitieron identificar los procedimientos de argumentación más frecuentes de acuerdo al grupo y clasificar los argumentos en causales, consecutivos, de finalidad, condicionales, concesivos, entre otros. Las grillas nos facilitaron además la identificación de los elementos de conexión preferidos por cada grupo, la variedad y la pertinencia de su uso.

7. Construcción del locutor y el alocutario

El análisis que realizamos en este apartado enfoca el modo cómo los estudiantes, en su proceso de producción de textos argumentativos, configuran un sujeto discursivo, el *locutor*, que asume lo dicho y a su vez construyen un sujeto *alocutario*, al que se dirigen.

Asumimos que la selección de formas lingüísticas que hacen los hablantes-escritores se correlaciona con la conceptualización y puesta en escena de los participantes del evento comunicativo (Langacker, 2000, 2003, 2008). Con la finalidad de describir de qué modo asumen un punto de vista desde el cual argumentan, realizamos un relevamiento de formas pronominales y desinencias verbales utilizadas en los tres grupos de la muestra.

En cuanto al uso de formas pronominales de primera y de segunda persona que construyen en el discurso conceptualizaciones de los interlocutores observamos la presencia de: la primera persona del singular, la primera persona del plural, la segunda persona del singular y la segunda persona del plural (Castro y Ortega, 2010).

Resultados

Ilustraremos el procesamiento final de los datos obtenidos en el pretest a través de algunas tablas que permiten apreciar los resultados conseguidos en cada una de las escuelas de la muestra.

En primer lugar mostraremos los resultados referidos a la superestructura argumentativa. Como se puede apreciar en la tabla N° 1 no se presentaron casos de textos con título en 6° de EB ni en 3° de EM dado que la consigna consistía en responder a una pregunta, mientras que el 83,33% de los estudiantes de ES colocaron el título. Los datos reflejan que una de las dificultades de los estudiantes que no han recibido instrucción específica de escritura de textos argumentativos podría ser la ausencia de conclusión, aunque algunos autores no lo consideren como parte indispensable de este tipo de textos.

	6° EB	3°EM	2° ES
TÍTULO	0	0	83,33%
TESIS	82,60%	100%	91,66%
ARGUMENTOS	91,30%	96,15%	100%
CONCLUSIÓN	8,6%	46,15%	50%

Tabla N.º 1: La superestructura argumentativa en el pretest en los tres niveles educativos

En segundo lugar mostraremos los resultados referidos a la estructura argumentativa y, en tercer lugar, los que corresponden al tipo de argumento seleccionado por los estudiantes.

En la siguiente tabla se observa la diferencia que se ha dado en la estructura argumentativa producida por los sujetos en el pretest en cada una de las escuelas de la muestra:

Estructura	6° EB	3°EM	2° ES
Nivel I	13,04%		
Nivel II	78,2%	26,92%	
Nivel III	8,7%	50%	33,3%
Nivel IV a		15,4%	50%
Nivel IV b		7,7 %	16,6

Tabla N.º 2: La estructura argumentativa en el pretest en los tres niveles educativos

Se destaca de los datos obtenidos que en 6° de EB el mayor porcentaje y de hecho muy significativo se encuentra en el nivel II, en 2° año de EM se concentra en el nivel III y en 2° de ES se concentra en el Nivel IVa. Esto podría indicarnos que a pesar de no haber recibido instrucción en producción escrita de textos argumentativos y de evidenciarse textos con dificultades de cohesión y con pobres argumentos en el Nivel Universitario, se produce espontáneamente un progreso con el pasar del tiempo, desde el Nivel I que posee estructuras argumentativas rudimentarias, que es un nivel que denominamos preargumentativo en función de que los niños no expresan su opinión sino que la suponen como ya consensuada y

solo esbozan argumentos muy rudimentarios, en el que solo se registró un porcentaje del 13,04% en 6° de EB hasta los niveles superiores. Nótese que no aparecen ejemplos del Nivel I en EM ni en ES.

El Nivel II, de transición entre el preargumentativo y el de argumentación mínima, arroja los siguientes guarismos: el máximo porcentaje 78,20% en 6° de EB, un porcentaje significativo de 26,92% en EM y desaparece en ES. En el Nivel III, que es el que permite apreciar si los estudiantes poseen la estructura argumentativa mínima, es decir que son capaces de expresar su opinión y sostenerla con argumentos, las cifras finales indican que solo un 8,70% de los estudiantes de 6° de EB llegan a este nivel, el 50% de los sujetos de 3° de EM acceden a él y un 33,33% de los estudiantes de ES.

Por último si nos referimos al Nivel IV a. no encontramos en el pretest ejemplos en 6° de EB, en tanto que se observa porcentajes de 15,40% y 50% en los jóvenes de EM y ES respectivamente.

Mientras que en el Nivel IV b. en el que se espera encontrar textos con una opinión fundamentada con al menos dos argumentos conectados y con características de textualidad aceptables, podemos indicar que solo un 7,70% de los jóvenes de EM lo lograron y solo un 16,60% de los estudiantes de ES.

En general los porcentajes indican que el mayor número de los casos se encuentra dentro de los niveles intermedios, es decir para 6° de EB en la franja del Nivel II, para 3° de EM en la franja del Nivel III y para los estudiantes de 2° de ES en el Nivel IVa.

Esto nos mostraría que en cada uno de los grupos se pudo observar los menores porcentajes en los extremos, pero que al mismo tiempo, en ninguno de los grupos se observó la mayor concentración de casos en el mayor Nivel.

Por su parte los datos obtenidos en relación con los que corresponden al tipo de argumento seleccionado por los sujetos de la muestra, vemos en la tabla que se presenta a continuación la distribución de los porcentajes.

	6° EB	3°EM	2° ES
NIVEL I	34,78%		
NIVEL II	65,21%		
NIVEL III		53,84%	16,6%
NIVEL IV		46,15%	41,66%
NIVEL V			41,66%

Tabla N.º 3: Tipos de argumentos en pretest en los tres niveles educativos

Los resultados son similares, en el sentido que nos muestran que los adolescentes de 6° de EB no superaron el Nivel II en el que se concentra el 65,21% de los casos, los estudiantes de 3° de EM presentan el mayor porcentaje de 53,84% en el Nivel III sin aparecer ningún caso de Nivel V y en la muestra de ES encontramos el mismo porcentaje de 41,66% en los niveles IV y V. Vemos entonces que en los niveles de mayor complejidad en los que los alumnos logran formular su opinión justificada por dos argumentos relacionados entre sí y con una producción poseedora de una estructura argumentativa más compleja, se dan (en el pretest) solo en EM y ES y con mejores porcentajes en EM.

La tabla comparativa entre los distintos Niveles de Educación presenta datos que permiten visualizar logros muy similares. Sólo se observan Niveles de producción textual centrados en el yo en el 34,78% de 6° de EB, los mayores porcentajes (65,21%) se dan en el nivel II, es decir, que los niños emplean argumentos prácticos muy cercanos al yo. Esto nos indica que aún no han logrado el suficiente grado de descontextualización que permita construir al otro, en tanto alocutario de su discurso, y lograr, en consecuencia el empleo de argumentos de interés colectivo y con mayor grado de abstracción. Por su parte, no se registran ejemplos de los niveles I y II en EM, pero el porcentaje mayor, 53,84% de los casos, se concentra en el Nivel III (en el que comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo). Esto no es desalentador si observamos que un 46,15% de los estudiantes han logrado el nivel IV. En la muestra de ES en cambio, registramos la mayor presencia de ejemplos en los Niveles IV (en el que se incluyen los argumentos que permiten apreciar un interés centrado en un colectivo) y V (argumentos centrados en el colectivo con razones de mayor nivel de abstracción).

En lo que hace a datos cualitativos en general, las mayores diferencias de los textos escritos entre los distintos niveles de escolaridad están dadas por la incorporación en el texto producido en los estudiantes de EM y ES de elementos propios del discurso argumentativo. Esto se evidencia en la presencia del título, una opinión explicitada; el refuerzo de la opinión; el empleo de distintos procedimientos discursivos (aunque escasos), mayor presencia del locutor y del alocutario; mayor cantidad y variedad de conectores, la presencia de argumentos interconectados y de una conclusión, entre otros aspectos.

Correlación entre estructura argumentativa y desinencias verbales y pronombres

La siguiente tabla registra la presencia del locutor y alocutario en el corpus.

Presencia de locutor y alocutario	6°EB	3°EM	2°ES
Uso de la primera persona singular	12,93	10,63	6,42
Uso de la primera persona plural	13,79	41,13	32,14
Uso de la segunda persona singular	39,65	13,45	
Uso de la segunda persona plural	5,17	0,70	

Tabla N.º 4: Presencia de locutor y alocutario en pretest

En relación con las conclusiones referidas a la construcción del locutor y el alocutario, en el pretest, en cuanto a la posibilidad de que los estudiantes construyan en su discurso un locutor que asume lo dicho y un alocutario al que se dirige la argumentación, hemos corroborado lo siguiente:

- Los estudiantes de 6° de EB manifiestan una transición hacia el proceso de descentralización.
- En los tres niveles educativos se observó que la primera persona plural es utilizada, en la mayoría de los casos, en forma inclusiva para construir un *locutor* que involucra al *alocutario*.

- En general, es muy escaso el porcentaje que ha usado la primera persona singular para formular y defender opiniones desde el “yo” del que habla o escribe.

A partir de estos resultados podemos establecer ciertas correlaciones entre las posibilidades de producir estructuras argumentativas más complejas y las posibilidades de configurar a los interlocutores en el discurso. Se evidencia que las mayores posibilidades argumentativas de los sujetos se corresponden con mayor densidad de formas de conceptualizar a los participantes del evento comunicativo: los estudiantes que mejor argumentan y arman sus escritos más apropiadamente son también los que pueden concebir al otro en la relación de alocución y asumir una voz propia y personal para formular opiniones. Por otra parte, en el nivel III y IV, las formas preponderantes son las de segunda o primera persona inclusiva. De manera tal que la figura que se pone en escena de manera predominante es la del *alocutario* (Castro y Ortega 2011). En los siguientes ejemplos se ilustra la densidad de uso de las formas en dos grupos de discursos, que pertenecen al *pretest*:

*1) Para **mí** la tecnología **nos** comunica con amigos lejanos pero tampoco **tenés** que estar hablando mientras **estás** con otro amigo. A (F) PTEE6°EB*

Este ejemplo pertenece al Nivel I, el de menor elaboración de la estructura argumentativa. En un enunciado construido con 20 palabras emplea cuatro marcas para la construcción de las personas discursivas (resaltadas con negritas).

*2) Sí, porque varias personas muestran solo lo que **se quiere** ver o sea lo que **lo que quieren** que **se vea** en las redes sociales y esto hace que **conozcamos** una parte de ella. También disminuye las relaciones personales ya que el cara a cara con **la otra persona** es menor y no **se disfrutaban** momentos de mayor valor que el de hablar con una máquina, el valor que **se tenía** antes para **hablarle** a alguien o los detalles a la hora de demostrar algo cambian por la tecnología. Si bien está mal decir esto porque no es por la tecnología sino por su uso indebido. Otro ejemplo sería*

*cuando **se intenta** entablar una relación y a la hora de encontrar y conocer esa persona no es lo que **se esperaba** y las cosas dejan de ser del todo claras.*

*Por eso **pienso** que influyen negativamente porque se pierden momentos, capacidades y tiempo que tranquilamente **se podrían** utilizar en acciones concretas, ya que **si existe** interés verdadero **se puede** realizar con o sin internet o ayuda de una red. (F)PTEE3°EM*

En este caso, que pertenece al nivel de mayor elaboración, sobre aproximadamente 179 palabras² la joven ha empleado 16 (8,93%) formas de configurar conceptualizaciones de los participantes de la interacción. Diversas formas verbales y pronombres que refieren al *locutor* y *alocutario*. Predomina en este discurso la puesta en escena del *alocutario* frente a la presencia del *locutor*. Involucra a los demás a través del empleo del condicional, como un *alocutario* colectivo, se incluye a través del nosotros en la forma verbal “conozcamos”.

Para terminar con el análisis podemos observar algunos números sobre las marcas lingüísticas

	Promedio de palabras	Promedio de argumentos	Variedad de conectores (Total 64)	Conectores más frecuentes	Frecuencia de Procedimientos
6° EB	36	2	24	Porque (24) Y (21) Pero (10) Para (9)	Causales Aditivos Contraargumentos Finalidad

² El criterio para contar palabras fue la herramienta del procesador de textos.

3º EM	96	4	40	Porque (40) Y (37) Pero (19) Para (12)	Causales Aditivos Contraargumentos Finalidad
2º ES	168	4	44	Ya que (16) Y (33) Como (13) Para (7)	Causales Aditivos Ejemplificación Finalidad

A simple vista se observa que aumenta progresivamente el promedio de palabras por texto, el número de argumentos, la variedad de conectores utilizados pero se mantiene la calidad en el sentido que los conectores más frecuentes y los procedimientos argumentativos más utilizados son los mismos para los tres grupos.

Conclusiones

Al finalizar el pretest estamos en condiciones de afirmar que los sujetos estudiados pueden formular una opinión y sostenerla, al menos con uno o dos argumentos (salvo alguna excepción) con la intención de explicar relaciones de causa efecto entre hechos. Con respecto al tipo de argumentos empleados se evidencia que a menor edad y nivel de instrucción emplean argumentos prácticos muy cercanos al yo y que a medida que pasa el tiempo van aumentando paulatinamente el grado de descontextualización que permite construir al otro, en tanto alocutario de su discurso, y lograr, en consecuencia el empleo de argumentos de interés colectivo y con mayor grado de abstracción. En el Nivel III, en el que comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo, los argumentos relevados están en la muestra de EM. El Nivel IV, en el que se incluyen los argumentos que permiten apreciar un interés centrado en un colectivo y el Nivel V (argumentos centrados en el colectivo con razones de mayor nivel de abstracción) los porcentajes disminuyó en EM y aumentaron en ES.

En cuanto a los procedimientos utilizados para argumentar el orden de frecuencia de uso es el siguiente: explicación por causas; por finalidad, contraargumentación y ejemplificación.

En general, la mayoría de los estudiantes utilizaron conectores con predominio de los conectores causales (*porque*) y aditivos (*y, también*), conectores para contraargumentar (*pero*) y de argumento por finalidad (*para*). Los de menor frecuencia son los conectores temporales, concesivos y de conclusión o resumen que se observaron solo en ES. A pesar de que presentan con alta frecuencia ejemplos, prácticamente no utilizan conectores para introducirlos.

Los resultados evidenciaron que la mayor parte de los estudiantes están en condiciones de expresar su opinión y de justificarla, no obstante las dificultades se observan en la claridad de dicha expresión, en la capacidad de reforzarla a partir del uso de distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del locutor y del alocutario, de un uso más variado de elementos de conexión, entre otros aspectos. Pensamos que tal competencia puede ser modificada y perfeccionada en la interacción áulica. Orientar nuestros esfuerzos hacia la presencia de un locutor conceptualizado en relación con un alocutario al que pretende convencer, al que interpela y al que dirige sus argumentos, es uno de los logros más interesantes que pretendemos luego de la implementación de una secuencia didáctica con el objeto de perfeccionar las competencias para argumentar.

En relación con el objetivo enunciado en el resumen sobre: Establecer si en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, no lo hemos abordado en este trabajo dado que los datos más significativos se obtuvieron a partir del debate oral y en el momento de reflexión y no en las muestras de producción escrita.

En definitiva es posible afirmar, a modo de cierre, que los datos aportados por las muestras a partir de los procedimientos seleccionados y los instrumentos diseñados para el análisis de las producciones escritas resultaron de un gran valor para describir el desarrollo de la competencia productiva escrita de textos argumentativos alcanzado por los tres grupos del estudio y nos permitieron identificar la cantidad y calidad de los argumentos utilizados como así también comparar los resultados de los tres grupos de la muestra.

Referencias bibliográficas:

- Brassart, D. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela". En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 41-49.
- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En *Revista Infancia y aprendizaje*, (49), pp. 3-19.
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), pp. 51-63.
- Castro, C. 2009. "Alternancia entre omisión, expresión y duplicación de formas pronominales". Ponencia presentada en Primeras Jornadas de AALCO. Mendoza.
- Castro, C. & Ortega de Hocevar, S. (2010). "Géneros argumentativos en la escuela primaria". Ponencia presentada en las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche.
- _____ (2011). "Discursos argumentativos de niños que cursan tercer año de la escolaridad básica: análisis de la construcción del locutor y el alocutario". En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla: Universidad del Norte. Barranquilla Universidad del Norte.
- Cotteron, J. (2003). "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?". En Camps, A (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp.93-109). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 23-40.
- Cuenca, J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Documento curricular provincial (1998). *Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.

- Dolz, J. (1995). “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”. En *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 65-67.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). “The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers”. En *Argumentation*, 10, pp. 271-282.
- Langacker, R. (2000). “Estructura de la cláusula en la Gramática cognoscitiva”. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, volumen monográfico, pp.19-65.
- _____ (2003). “Extreme subjectification. English tense and modals”. En Cuyckens, H. et al., (eds). *Motivation in Language*, pp.3-26.
- _____ (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Luján, M. (1999). “Expresión y omisión del pronombre personal”, En Bosque, I. y Demonte, V. *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 1275-1315.
- Ortega de Hocevar, S. (2011). *Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Córdoba: Río Cuarto UNRC (en prensa).
- Ortega de Hocevar, S. (2011). “La argumentación temprana: análisis de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica”. En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla, Universidad del Norte.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). “En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito”. En M. Martínez (Ed.), *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: Argumentativos y expositivos*, (p. 83-116). Cali: Universidad del Valle.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

- Perelman, F. (2001). "Textos argumentativos: su producción en el aula". En *Revista Lectura y Vida*, (2), pp. 32-45.
- Peronard, M. (1992). "Antecedentes ontogenéticos de la argumentación". En *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*, 3, pp. 417-431.
- Rubio, M. & Arias, V. (2002). "Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo". En *Revista Lectura y Vida*, 4, pp. 34-41
- Sánchez, I. & Alvarez, N. (2001). "El discurso argumentativo de los escolares venezolanos." En Martínez, M. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (p. 89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Silvestri, A. (2001). "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje". En Martínez, M.C. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (p. 29-48). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- Van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Reflexiones acerca de la naturaleza del ensayo en los espacios digitales

Alejandro Caamaño Tomás

Universidad Autónoma Metropolitana, México

e-mail: act@correo.azc.uam.mx

Resumen

En el año 2012, dentro del proyecto departamental “Las TIC como recurso en la investigación para las humanidades”, surgió la investigación “El ensayo hipertextual como posibilidad de expresión y herramienta en los espacios digitales” del grupo de investigación Discursos Sociales y Comunicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, de la ciudad de México. Durante las discusiones que nuestro grupo de investigación ha tenido, desde el inicio de este proyecto, hemos estudiado la noción de ensayo en sus diferentes niveles, lo que nos ha llevado a preguntarnos por la escritura ensayística en el ámbito universitario y las facilidades y peculiaridades que otorga el espacio hipertextual para su producción.

En la presente ponencia, quiero reflexionar sobre la consideración del ensayo como género –siendo consciente de las dificultades taxonómicas del género–, a partir de las definiciones propuestas por Mijaíl Bajtín para los géneros discursivos y de las herramientas o recursos digitales utilizados en su construcción. Para esto último, recurriré a los fundamentos teóricos del hipertexto propuestos por especialistas de la talla de George Landow y Yuri Lotman, entre otros.

Palabras clave: géneros discursivos, ensayo, hipertextual, TIC.

Abstract

In 2012, within the departmental project “ICT as a resource in research for the humanities” arose the research “The hypertextual essay as possibility of expression and tool in digital spaces”, of the research group Speeches Social and Communication, belonging to the Humanities

Department at the Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Mexico City.

During the discussions that our research group had, since the beginning of this project, we have studied the notion of essay at different levels, which has led us to wonder about essay writing at the university level and the facilities and peculiarities gives the hypertext space for its production.

In this paper, I want to reflect on the consideration of the essay as gender -being aware of the taxonomic difficulties of the genre-, from the definitions proposed by Mikhail Bakhtin for discursive genres and digital tools or resources used in its construction. For the latter, I will draw on the theoretical foundations of hypertext proposed by specialists of the caliber of George Landow and Yuri Lotman, among others.

Key words: essay, digital spaces, hypertext, Landow, Lotman.

El trabajo que quiero presentar aquí, titulado *Reflexiones acerca de la naturaleza del ensayo en los espacios digitales*, está enmarcado en los avances teóricos del proyecto *El ensayo hipertextual como posibilidad de expresión y herramienta en los espacios digitales*, que el grupo de investigación Discursos Sociales y Comunicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco de la ciudad de México está desarrollando desde hace dos años y que es parte del programa de investigación presentado por dicho departamento: “Las TIC como recurso en la investigación para las humanidades”.

El propósito fundamental de dicho programa departamental es promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación en las disciplinas humanísticas. Por esta razón, se pretende incorporar el empleo de dichas tecnologías mediante la creación de un espacio digital que tendrá dos finalidades: en primer lugar, quiere ser una herramienta para la investigación del ensayo, género académico de gran proyección y uso en los programas de las disciplinas académicas, en general, y, particularmente, en las de carácter humanístico; en segundo lugar, se piensa como un espacio que va a contribuir a la creación de hipertextos, los cuales atenderán las temáticas relevantes para la academia y para los intereses propios de los jóvenes universitarios.

Teniendo en cuenta los objetivos que desde un principio el grupo de investigación se propuso, la lógica iba marcando los pasos a seguir: no solo debíamos estudiar las posibilidades pedagógicas del ensayo, sino que era una obligación repensarlo, considerar la probabilidad de un cambio en su naturaleza a partir del uso de herramientas digitales para su confección, porque, efectivamente, nos planteamos una pregunta que se colocó en el centro de la discusión: ¿se puede seguir llamando ensayo al texto producido en los espacios digitales, desde la perspectiva tradicional de género discursivo? Y a esta siguieron otras que, en definitiva, parecían abrir la puerta a posibilidades insospechadas: ¿Sería posible considerar al que denominamos “ensayo hipertextual” como un nuevo tipo de género discursivo, como un nuevo subgénero narrativo? Para poder reflexionar sobre esto no quedaba más remedio que adentrarnos en dos sendas: la primera nos iba a llevar a desentrañar la naturaleza del género ensayo –muy discutida, por otra parte–; y en la segunda estudiaríamos y presentaríamos las particularidades de la escritura en los espacios digitales. En último término, podríamos llegar a hipotetizar hasta qué punto el ensayo hipertextual podría ser considerado o no como una nueva modalidad textual. Esta será, efectivamente, mi hoja de ruta en esta ponencia. Veamos primeramente una serie de nociones sobre el ensayo.

Uno de los grandes problemas no resueltos sobre el ensayo –y podríamos decir que si no de imposible sí de difícil resolución– gira en torno a su carácter. Es quizá, su joven naturaleza, digamos, más bien, su relativa modernidad la que provee al ensayo de su fantástica indefinición, pero lo dota, al mismo tiempo, de una serie de características comprendidas y aceptadas: reflexión y crítica del ensayista con el mundo; pensamiento y juicio como elementos medulares en el camino de la mente al papel. Bien pudiera pensarse que la falta de tiempo, y el relativamente escaso recorrido histórico del género es lo que haya hecho imposible que se aposentara con la madurez propia de otros géneros de igual naturaleza narrativa, como atestigua el caso de otro modelo narrativo, la novela, género de antiguos y reconocidos precedentes y una tardía consolidación medieval, o, como afirma Georg Luckács (1975, pág.32) para el caso de la poesía: “La forma del ensayo sigue sin terminar el camino de la independización que su hermana la poesía ha recorrido hace ya mucho tiempo, el camino del desarrollo hasta la autonomía desde una primitiva unidad indiferenciada con la ciencia, la moral y el arte.”

No obstante, su encuadramiento, o más bien acercamiento, tanto a los géneros de naturaleza literaria como no literaria, frente a la comentada

dificultad e inutilidad de clasificarlo, es lo que más páginas han llenado y sigue llenando en los estudios críticos. El mismo Luckács (1975, pág.35) nos da su clara opinión al respecto: “El ensayo moderno [...] se ha hecho demasiado rico e independiente para ponerse incondicionalmente al servicio de algo, pero es demasiado intelectual y poliforme para cobrar forma por sí mismo.” Pero no va a ser este el centro de esta ponencia. Aunque debemos aceptar que, en efecto, el acontecimiento intelectual que supone su elaboración es la respuesta a esa catalogación: un experimento basado en un sondeo limitado, en muchos casos, de pruebas pertenecientes al dominio de las disciplinas sociales, pero con un componente interpretativo polifónico; cuyas exigencias técnicas, adecuadas y maniatadas por el formalismo académico constriñen, en buena manera, la esencia misma del género. Y decimos que violentan uno de sus atributos fundamentales: su parcela estética.

En cuanto a este aspecto, Liliana Weinberg se expresa sobre el ensayo de la siguiente manera: “Poética del pensamiento” (Garza Saldívar, 2007) y que remite, indefectiblemente, al sujeto constructor y a su producto. Tal notorio acercamiento de la autora al género como pieza de composición estética tiene, en ella y en buena parte de la crítica, un origen en las observaciones de Theodor Adorno, el cual, contradiciendo las afirmaciones de Georg Luckács, que apoyaba la idea del ensayo como “obra del arte en nombre del orden, y de manera simbólica e inapropiadamente”, sostenía que, aunque es indudable el componente estético que el ensayista toma de las artes, este se aparta de ellas –y debe hacerlo– para poder preservar “la espontaneidad de la fantasía subjetiva” (Adorno, 2007, pág.13).

El problema del ensayo, en cuanto a su naturaleza y su categorización final como género discursivo –secundario según la tipología manejada por Mijail Bajtín– es, aun intentando alejarnos de los inconvenientes que suponen su filiación genérica, más importante de lo que generalmente se admite, tal y como lo afirma el investigador ruso, quien resalta, en sus investigaciones sobre los géneros discursivos, la dificultad e ineficacia históricas para definir o limitar la naturaleza lingüística común de los diversos enunciados.

Y la siguiente declaración del autor dará mayor alcance a lo que representa el enunciado/género ensayo, a causa de sus características particulares, en los espacios académicos y en su dimensión pragmática: “Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enuncia-

dos. El enunciado es núcleo problemático de extrema importancia” (Bajtín, 1998, pág.5). El modo en que nuestros alumnos pueden hacer presente esta participación vital a partir de su tarea universitaria está recogido en el binomio pensamiento reflexivo/voz autorial que configura determinante el enunciado ensayístico y que los llevará no solo a la reproducción de tópicos lingüístico-sociales, sino también, y es el objetivo final deseado, a la construcción de la colectividad a la que pertenecen.

Veamos ahora el segundo objeto de estudio: el hipertexto.

Una de las definiciones del vocablo hipertexto más acertadas y que ahonda en la transformación de la función socio-comunicativa del texto nos la da Iuri Lotman:

El texto de muchos estratos y semióticamente heterogéneo, capaz de entrar en complejas relaciones tanto con el contexto cultural circundante como con el público lector, deja de ser un mensaje elemental dirigido del destinador al destinatario. Mostrando la capacidad de condensar información, *adquiere memoria*. Al mismo tiempo muestra la cualidad que Heráclito definió como “logos que crece por sí mismo” (1996, p. 54).

Desde este punto de vista, el hipertexto para Lotman se equipara con la obra artística en la medida en que “muestra propiedades de un dispositivo intelectual: no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes” (1996, p.54), generando nuevas *semiosis* que enriquecen y complejizan la comunicación y la cultura; y, al mismo tiempo “cambia la idea que se tenía sobre la relación entre el consumidor y el texto. En vez de la fórmula ‘el consumidor descifra el texto’, es posible una más exacta: “el consumidor trata con el texto”. Entra en contactos con él” (Lotman, 1996, p.56). Es, entonces, cuando “el texto deja de ser un eslabón pasivo de la transmisión de alguna información constante entre la entrada (el remitente) y la salida (el receptor)” (Lotman, 1996, p.66) y se convierte en un “dispositivo pensante formado como un sistema de espacios semióticos heterogéneos en cuyo *continuum* circula algún mensaje inicial” (Lotman, 1996, p.67).

A estas “nuevas creaciones”, es decir, textos y lenguajes relacionados con las TIC, George Landow añade diferentes cualidades y particularidades que harán presentar y caracterizar la lecto-escritura y la composición textual de manera rotundamente distinta a las concepciones tradicionales, “ya que el hipertexto cambia radicalmente las experiencias que *leer, escribir y texto* suponen...” (Landow, 1995, p.59); y que, en consecuencia, afectarán en mayor medida no solo la estructura textual, sino también al escritor, al lector e, incluso, al texto, como producto destinado a la educación.

Por su parte, Roland Barthes nos habla de una textualidad abierta, en relación con el dispositivo pensante de Lotman; una creación inacabada y definida por términos como red, nodo, nexos, trama, red y trayecto, que son también compartidos por otros teóricos, como Theodor Nelson, el acuñador del término hipertexto, allá por los años sesenta; o Michel Foucault, que incidió, en la variabilidad de la unidad textual, de cualquier texto, que se manifiesta en la relación intertextual de los discursos que los componen y, de modo más visible, en las redes y nexos que componen los textos en los espacios hipertextuales.

A la particularidad de producción inacabada, sería necesario añadir otras propiedades que delimitarían de manera exacta el hipertexto: en él, hay una mayor apertura textual, un texto más rico, producto de una más amplia posibilidad intertextual y metatextual, y una mayor accesibilidad, flexibilidad y agilidad para llegar a la información, lo que le otorga un considerable dinamismo y una cierta independencia en cada una de las lexías hipertextuales; sobre esto último, se puede afirmar que el hipertexto permite una polifonía que rompe la unicidad tradicional y la jerarquía de un documento central sobre el que se establece el desarrollo textual: ese centro puede considerarse como virtual, como un eje cambiante. Esta multilinealidad –o descentralización característica–, con la consiguiente ruptura de la linealidad de los textos no hipertextuales, es creada a partir del uso de los nodos, redes y nexos en los que está incluida información multimedia o no verbal, lo que provoca problemas a la hora definir los límites textuales, de ahí su carácter de inconcluso o inacabado.

No obstante, es necesario aclarar que no voy a entrar a valorar las propiedades del proceso lector de modelos hipertextuales, ni las ventajas o desventajas con respecto a la lectura de textos impresos en los que no se emplean las herramientas hipertextuales, ni tampoco incidiré en qué se puede observar en el lector a partir de la aplicación de técnicas para la

lectura de tales textos; aunque es obligado decir que este lector va a verse también transformado y se va a convertir necesariamente en un lector más activo. El camino se va a dirigir al examen del texto y de la acción del autor únicamente: al análisis del ensayo humanístico por alumnos universitarios. Y el centro de atención estará en los siguientes aspectos en los que considero puede haber conflicto entre género ensayo e hipertexto: extensión, estructura textual, presentación de la información, proceso argumentativo y voz autorial.

La variabilidad de la extensión en el ensayo ha tenido que ver, y mucho, con las evoluciones culturales y sociales que provocaron el avance en la teoría y en la praxis de los géneros discursivos, especialmente en el último siglo. Hasta ahora, esta variabilidad en el género ensayo estaba comprendida desde una perspectiva vertical –linealidad– y nunca como un espacio periférico de acción. Desde luego, desde la necesaria transformación mental que supone para el ensayista la apertura de espacios hasta el momento impensables e impensados, el margen espacial, ya sea este aumentado o reducido, puede estar dentro de lo indicado para la extensión del ensayo: la misma significación de “género de extensión variable” deja en consideración del autor la pertinencia del desenvolvimiento ensayístico, que, igualmente, estará lógicamente determinado por otros muchos factores. Pero, en definitiva, no debiera ser este aspecto hipertextual un elemento que altere de manera definitoria el concepto ensayístico tradicional de variabilidad.

En segundo lugar, pensando en el ensayo más clásico, y convenientemente utilizado para la enseñanza en los espacios académicos, debemos considerar la estructura ensayística canónica, conformada por una introducción, un desarrollo y unas conclusiones, como una distribución que favorece una innegable linealidad de pensamiento y de disposición de las ideas y de los datos. La duda surge cuando enfrentamos el modelo de ruptura lineal, de descentralización hipertextual y configuración multilineal, al tradicional ordenamiento del texto ensayístico.

Aunque la práctica docente exige y refuerza, por lo general, esta organización tripartita, al igual que lo que ocurre con la extensión, la estructura del ensayo es susceptible de alterarse. Tal posibilidad de adoptar una perspectiva estructural más flexible –por otra parte, muy habitual ya en el ensayo, académico o no, literario o no, o de cualquier otra índole en la que podamos enmarcarlo– no parece estar reñida con la estructura del ensayo hipertextual. Muy al contrario, el característico acceso multisequencial

del hipertexto, que permite al lector/escritor dar saltos de un material a otro y de un discurso a otro; así como su forma de organizar la información parecen favorecer uno de los fundamentos del género, que es el interés del autor por plasmar y ordenar sus ideas y los materiales en un orden lógico, pero absolutamente personal.

Otro punto importante a tratar es el tipo de información que el ensayista hipertextual maneja; esa que es recogida a través de diferentes medios y, que en un elevado porcentaje, no corresponde al texto impreso. ¿Tienen estas fuentes hipermediales el mismo valor, en términos de calidad de la información y de poder argumentativo, que las tradicionales? Me parece, y volviendo al texto académico elaborado por los alumnos, que siempre que la evaluación de la fuente se haga de un modo correcto, en relación a su procedencia, autoría y calidad de la información, no deberíamos preocuparnos por la eficacia argumentativa de estos datos.

Sin embargo, sobre el uso de las nuevas tecnologías y de la información multimedial hay varias cosas que deben decirse: en primer lugar, si bien es cierto que los escritores y los lectores hoy en día desarrollan fácilmente destrezas asociadas con las TIC, por lo que de forma muy natural, aceptan y adoptan el uso de la computadora en sus actividades de aprendizaje, por otro lado, basta con pocos minutos para que se saturen de información, mucha de ella inútil o repetida, lo que exige el desarrollo de habilidades para seleccionar adecuadamente la que puedan procesar. En segundo lugar, la navegación por páginas que no sean realmente provechosas puede provocar que el estudiante que esté produciendo un ensayo pierda de vista el objetivo que se propuso inicialmente. La dispersión de la lectura digital y la recopilación de datos aleatorios, y a menudo mal evaluados, en un entorno de muy fácil accesibilidad a ellos, son algunos de los grandes problemas con los que los docentes nos enfrentamos.

Pero si hay algo que resaltar sobremanera dentro de un texto ensayístico, eso es el papel del autor, su voz, su representación. Y si hay algo que pudiera, definitivamente, suponer una ruptura en el género eso es la pérdida o alteración significativa en el texto de la voz autorial. Examinemos este aspecto ahora en el ensayo hipertextual.

Desde el análisis hecho anteriormente, todo apunta a que el autor sigue conservando las riendas en su escrito, tanto a la hora de planificar la estructura del texto como de presentar la información dentro de él. No obstante, lo planteado por algunos investigadores señala lo contrario: el

ensayista, desde el momento en que utiliza las herramientas digitales, pierde cierto control básico sobre su texto: este conjunto de lexías descentralizadas que conforman el ensayo representarían cada una a su autor, con lo que el “autor general” del escrito se vería desdibujado o en vías de desaparición, por una parte; por otra, y esto tiene relación tanto con el manejo de las fuentes como con el proceso argumentativo, a causa de esto primero, se difumina la oposición entre el texto y las notas y comentarios, que pasan a ser un texto más. La pregunta, entonces, sería la siguiente: ¿hay una pérdida del valor de la voz autorial, tal y como la conocemos en el ensayo tradicional, por la particular presentación de la información?

El hipertexto se podría presentar como un producto multiautorial, como una elaboración polifónica en la que el autor se puede llamar “representante multiautorial” desde el momento en que representa cada una de las voces que allí aparecen. Para el ensayo, esto es fundamental, pero, en una forma más o menos pronunciada, cambiaría la imagen del autor tradicional, el que habla por sí y recoge, incluso, la autoría de las voces de sus fuentes. Considero que, ni aun así, hay una desaparición de la voz activa autorial, o mejor, digamos, de las voces activas autoriales que están instaladas en un mismo nivel estructural y significativo.

A modo de conclusión

Aunque el ensayo hipertextual no ha sido establecido genéricamente y existen evidentes dificultades para hacerlo, pues implicaría reducir las complejidades propias del ensayo a ciertos beneficios de corte técnico, como el uso de hipervínculos y la edición de contenido hipermediales, que además promuevan un cierto grado de interactividad, el ensayo como lo entendemos, es decir, una herramienta de pensamiento y reflexión que promueve la alfabetización académica, exige una serie de habilidades que el uso de la tecnología no aporta de *facto*.

¿Podríamos hablar de ensayo hipertextual? Creo que sí, desde el momento en que aceptamos que la esencia del ensayo permanece y es enriquecida en el espacio digital, por los motivos anteriormente expuestos. Aunque, este es un análisis hecho a vuelo de pájaro y con unos parámetros de estudio limitados. El verdadero trabajo comienza ahora.

Referencias bibliográficas:

- Adorno, T. W. (1962). *Notas de literatura*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Garza Saldívar, N. (2007). “El ensayo como una poética del pensamiento: entrevista a Liliana Weinberg”. En *Andamios*, 4 (7), pp. 271-287. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200011&lng=es&tlng=es.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luckács, G. (1975). *El alma y las formas. Teoría de la novela*. Madrid: Grijalbo.

De alfabetizaciones y pasajes. De la escuela media a la universidad, del aula a Internet, del cuaderno a la Netbook y más... Reflexiones sobre una propuesta

María Julia Simoni

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

e-mail: julia.unne.virtual@gmail.com

Resumen

Desde que iniciáramos nuestras experiencias de innovación con la incorporación de las TIC en el Taller de Comprensión y Producción de Textos, y –con ellas– la revisión permanente de nuestras prácticas, nos hemos preocupado por la exploración, reflexión y apropiación de saberes relacionados con el uso de las TIC y las alfabetizaciones que demandan nuestros alumnos en el pasaje entre los estudios secundarios y la universidad.

A lo largo de estos años (2008-2014), asediamos a esta problemática desde diversos ángulos y nuestras propuestas de aplicación estuvieron centradas en prácticas de taller de alfabetización. Por eso, en esta comunicación, nos proponemos un recorrido recursivo y espiralado que nos permita dar otra vuelta de tuerca a nuestras experiencias y algo más...

Palabras clave: Pasajes, TIC, alfabetización, inclusión.

Abstract

Since we began our innovation experiences with the incorporation of ICT in the Workshop for comprehension and production of texts and, with them - the ongoing review of our practices, we have worried about exploration, reflection and appropriation of knowledge related to the use of ICT and literacies demanded by our students in the passage between high school and college.

Throughout these years (2008 - 2014), we have been facing this problem from different angles and our implementation proposals were focused on literacy workshop practices. Therefore, in this paper, we propose a traversal and spiraled path that allows us to give another twist to our experiences and more...

Key words: Passages, TIC. Literacy, inclusion.

Umbrales y pasajes

Saber leer y escribir en la universidad garantiza en gran medida el avance en las trayectorias académicas y supone el dominio –o la apropiación– de prácticas concretas aplicadas sobre textos de alto grado de complejidad por su estructura, su vocabulario y por los supuestos sobre los que se basa su discursar conceptual. Zamero y Taboada (2012) sostienen que los discursos académicos suelen resultarles opacos a los alumnos instalados en lo que en este trabajo denominamos umbrales.

Esta problemática, sitúa a nuestros alumnos en una zona de frontera (Lotman, 1996) donde los modos conocidos de decir y de hacer les resultan insuficientes. Zona de frontera entre la escuela y la academia, entre sus prácticas vernáculas y las prácticas que deben posibilitar sus aprendizajes en el contexto complejo de la sociedad del conocimiento.

También, hablamos de alfabetizaciones y usamos el término en plural porque entendemos que incluye problemáticas propias de alfabetización académica (Carlino, 2006), alfabetización informacional (Cassany y Ayala, 2008), lectura crítica (Fainholc, 2004; Cassany, 2008), literacidad (Cassany, 2008) y gramática de la multimodalidad (Cope y Kalantzis, 2009). Y, en este caso, los recorridos de aprendizaje y las apropiaciones nos incluyen en tanto docentes y aprendices. Por eso, consideramos pertinente y relevante que narremos los derroteros que hemos seguido como una forma de construir conocimiento para facilitar el pasaje de estos umbrales.

La narrativa como práctica enriquecedora

Leemos en el documento ministerial *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes* (M.E., 2005, p.15) que “al contar historias acerca de la docencia aprendemos a enseñar mejor.” Si somos lo que relatamos (Roldán, 2013), la narrativa de nuestros quehaceres deviene entonces en la manera natural que tenemos de documentar, revisar, compartir y modificar nuestras prácticas. Por eso, desde (y en) el relato de nuestras prácticas en el aula del Taller de Comprensión y Producción de Textos³ dependiente del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, reflexionamos sobre la introducción del complemento virtual como factor propicio de la inclusión. Especialmente, enfatizamos los aprendizajes ubicuos, los entornos colaborativos y la apertura curricular en la atención de trayectorias diversas.

³ En adelante “el Taller”.

El contexto de aplicación

Nuestra materia, el Taller, se destina a los estudiantes de primer año de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación, Geografía, Historia y Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. En nuestro caso, estamos a cargo del grupo constituido por los ingresantes en Ciencias de la Educación. Su régimen es promocional sin examen final y tiene una duración anual. Los objetivos generales que la asignatura persigue consisten en: afianzar en los estudiantes el uso del lenguaje desde una perspectiva plurifuncional y facilitar su acceso a técnicas de trabajo intelectual.

En función de lo expuesto, podemos definirla como materia multidisciplinar porque forma parte del Plan de estudios de varias de las disciplinas que se cursan en nuestra Facultad; instrumental porque debe desarrollar las alfabetizaciones que les serán requeridas a los estudiantes como usuarios del lenguaje, como gestores de sus aprendizajes y como integrantes de una comunidad discursiva; y remedial porque se espera de ella que repare todas las dificultades que presenten los ingresantes en relación con sus competencias comunicativas.

Los grupos son muy numerosos y heterogéneos. La matrícula promedia los ciento cincuenta inscriptos y sus integrantes difieren en edad, formación de base, experiencia laboral, y situación familiar-personal y socio-económica.

Los diagnósticos iniciales, anualmente arrojan resultados que indican: dificultades para interactuar con textos analógicos y digitales de mediana extensión; carencia del hábito de resolver el problema retórico antes de proceder a la escritura de sus textos; dificultades para la autonomía lectora y el estudio independiente asociados con sus experiencias escolares; tendencia a la repetición memorística de textos teóricos; dificultades para una gestión crítica de la información.

Los indicadores de desgranamiento son muy altos. Un 50% de los inscriptos no inicia el cursado de la carrera o abandona la materia antes del primer parcial. Tema que debe ser analizado en el seno de la institución como fenómeno recurrente y general.

A lo largo del año académico, los indicadores de desgranamiento se mantenían muy altos. Entonces, para la solución de este problema hemos ensayado diversas propuestas. Iniciamos, así, un proceso de reflexión sobre nuestras prácticas y el análisis de los resultados obtenidos. Compartimos aquí una síntesis del recorrido.

El problema por resolver

A lo largo de los ensayos que hemos realizado con el fin de mejorar nuestras prácticas, priorizamos en el Taller, por una parte, el concepto de prácticas letradas como herramientas para la comprensión crítica, como el resultado de un cambio de paradigma cultural: los textos ya no son documentos objetivos que transmiten mensajes veraces. Hoy son artefactos culturales, situados en contextos concretos, que usamos las personas para conseguir nuestros propósitos y transmitir nuestras opiniones.

Y, por otra, como herramientas para construir el conocimiento. Ya que aprender los contenidos de una materia consiste en la doble tarea de: apropiarse de un sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características. Para adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes deben construirlo y reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Por ello, debemos enseñar a leer y escribir de otra manera, desde otro lugar y en otro contexto. Leer contrastando fuentes, desconfiando siempre de todo, identificando el autor/ lector, los propósitos, las intenciones, las fuentes, etc. (Cassany, 2009). Escribir valorando la escritura como medio de acceder al conocimiento y comunicarlo.

Trabajamos con nuestros alumnos en pos del desarrollo de la alfabetización académica e informacional con perspectiva crítica. Y, así el Taller deviene en materia fundante para la apropiación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Al evaluar los resultados obtenidos durante los últimos cinco años, llegamos a la conclusión que, si bien tuvimos éxito relativo en las prácticas de lectura, los índices de deserción se mantenían y las dificultades de escritura carentes de reflexión metalingüística seguían como problemáticas pendientes. Ante este estado de situación, pensamos que necesitábamos revisar una vez más nuestra propuesta y que sería muy útil contar con datos proporcionados por los/las estudiantes referidos a los motivos o dificultades que provocaban el desgranamiento.

Aplicamos, entonces, una encuesta con una sola pregunta abierta, en la que solicitábamos a los/las estudiantes que nos contaran por qué se presentaban a rendir en condición de alumnos/as libres. La sistematización de las respuestas y su análisis nos permitieron determinar que un 31% del total de encuestados señaló como causal de deserción a dificultades relativas al

rendimiento académico. Especialmente, señalaban los problemas que se les presentaban a la hora de cursar regularmente todas las materias del plan, hecho que los llevaba a priorizar las que son troncales de la carrera. El 60% restante se dividía entre razones laborales, económicas y familiares. Entonces, para atender la situación de este 60% que manifestaba inconvenientes (extra) curriculares, consideramos que debíamos revisar las maneras de incluir las TIC y buscar una nueva manera de operar con ellas, que resultara más adecuada y nos permitiera incluir las diversas trayectorias sin resentir la calidad.

Instrumentación de la solución

A la hora de revisar los modos en que integraríamos las TIC en esta propuesta para el Taller, tuvimos en cuenta que hasta el presente las habíamos utilizado solo como complementos del trabajo desarrollado en los encuentros presenciales. Vimos, entonces, que era preciso repensar las posibilidades que ellas nos ofrecían en dos sentidos. En primer lugar, y desde el marco teórico/metodológico que Mishra y Koehler (2006) denominan TPCK, reorganizamos las decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas. En segundo lugar, decidimos que era muy oportuno apelar a las posibilidades de las TIC para propiciar aprendizajes ubicuos (Burbules, 2009) y colaborativos (Gross, 2007), puestas al servicio de la apertura curricular (Connell, 2006), las prácticas inclusivas y el desarrollo de alfabetizaciones múltiples (Dussel, 2009).

Además, y a medida que avanzamos en la instrumentación, nos hemos afianzado progresivamente en el diseño de una propuesta y en los modos de evaluación mediados por TIC que resultaran coherentes para unos nuevos modos de hacer en el aula. Es así como comprendimos el valor de diseñar secuencias didácticas (Magadán, 2012; Cano y Magadán, 2013) que articulen lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico (Mishra y Koehler, 2006; Harris, 2012). Revisamos nuestros relatos sobre evaluación y tomamos contacto con conceptos como los de evaluación poderosa, retroalimentación y devolución (Camilloni, 2004; Perrenoud, 2010; Anijovich, 2001; Roldán, 2013). Y, valoramos el papel fundamental que tiene la narración (M.E., 2005) a la hora de construir nuestros trayectos profesionales.

Resumiendo, en nuestra propuesta hemos tomado las siguientes decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas:

Los marcos teóricos disciplinares que hemos considerado fueron: problemática de los géneros discursivos (Bajtín, 2002), tipologías –intenciones, secuencias y tramas textuales– (Adam, 1985 / Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007) y la enunciación (Benveniste, 1974/ Kerbrat-Orecchioni, 1986). También, recuperamos para lo disciplinar los marcos del enfoque sociocultural de la lectura/ literacidad crítica (Cassany, 2009).

En las decisiones pedagógicas, integramos los aportes teóricos de los aprendizajes colaborativos (Gross, 2007), la organización del trabajo por proyectos y secuencias didácticas (Camps, 2003; Zayas, 2012) y el Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Harris, 2012). Para concretar esto, tomamos contacto con los responsables de la cátedra Biología del aprendizaje, materia de primer año de Ciencias de la Educación, cuyo trabajo final consiste en la presentación de contenidos disciplinares a la manera de artículos de divulgación científica. Acordamos con ellos en que, desde el Taller, nos asociáramos desarrollando actividades de gestión de la información, escritura colaborativa y apropiación de los modos de decir del artículo científico. Estas decisiones le otorgaron doble significatividad a los trabajos de ambas materias.

Las decisiones tecnológicas estuvieron orientadas por el tipo de contenidos y el tipo de actividades que planificamos a la hora de diseñar la secuencia destinada a insertarse en el proyecto pedagógico arriba sintetizado. En función de estas cuestiones, decidimos utilizar motores de búsqueda para la gestión de información y el uso de marcadores para archivar los documentos digitales (archivos de Adobe Reader o Foxit Reader, enlaces a páginas web), en Google Drive alojamos documentos de escritura colaborativa para que los distintos grupos escribieran –interactuando sincrónica o asincrónicamente– sus artículos, los revisaran, editaran y compartieran sus presentaciones en línea. Como en las aulas no tenemos conectividad, destinamos los presenciales a instancias de consulta y exposición dialogada o a trabajos de escritura analógica o a través de procesadores de texto. Todo esto, sin descontar las posibilidades intrínsecas que nos ofrecía el aula alojada en la plataforma de UNNE Virtual.

Fundamos estos cortes en el convencimiento de que las prácticas letradas deben ser trabajadas en la universidad de forma integral, estableciendo las relaciones entre usos, formas, contenidos y situaciones. Y, además, porque es preciso que estas prácticas se asuman en su condición de “prácticas

sociales” y, por lo tanto, sean aprendidas y desarrolladas en la interacción y enriquecimiento de los aportes del otro.

Resultados provisionarios

En este relato consideramos los resultados obtenidos en relación con la matrícula total y la matrícula efectiva en el Taller durante este año académico. Y su contraste con lo sucedido en los años 2012 y 2013.

En el grupo de Ciencias de la Educación, donde el Taller es una materia anual, con régimen de promoción por exámenes parciales (con opción a escoger el régimen de promoción regular con examen final), se inscribieron ciento setenta y un (171) alumnos, iniciaron el cursado noventa y cinco (95), cifra que consideramos de matrícula efectiva⁴, y promovieron ochenta y ocho (88). Si bien es preocupante que se dé una deserción temprana⁵ del 50% de los inscriptos en la materia, en este relato nos centramos en la relación existente entre la matrícula efectiva y la promoción de alumnos en diciembre.⁶

Contrastamos estas cifras con las de los dos períodos anteriores, y observamos que la matrícula inicial ha decrecido de manera constante: 220 alumnos en 2012, 189 en 2013 y 171 en 2014. La deserción temprana se mantiene alta durante los tres períodos, alcanzando su punto máximo en 2012 con un 54% y su punto mínimo en 2014 con un 45% considerando la relación total de inscriptos-alumnos que se presentan a la evaluación de diagnóstico.

Nos interesa detenernos en los resultados obtenidos en la relación entre matrícula efectiva y alumnos aprobados. Consideramos que hemos obtenido resultados relevantes en este aspecto: en 2013 promovió la materia el 61% de los estudiantes, en 2014, lo hizo el 90%. Este 29% de diferencia se debe, según nuestro análisis, a varios factores: el primero, se relaciona directamente con el régimen de cursado promocional que se les ofreció como opción en 2014 y que no existía en los ciclos 2012 ni 2013. El se-

⁴Consideramos matrícula efectiva a la que se compone por los estudiantes que inician el cursado de la materia, realizan la prueba de diagnóstico y se presentan a rendir el primer examen parcial.

⁵Llamamos deserción temprana al abandono de la materia producido antes de la evaluación de diagnóstico que se realiza en la tercera clase de la materia.

⁶Las clases se inician en la segunda quincena de marzo y finalizan durante la primera quincena de diciembre.

gundo, tiene estrecho contacto con el tipo de propuesta de trabajo y los modos de incluir las TIC como asistentes. Ambos, surgen como resultado de la revisión de nuestras decisiones en función de los datos aportados por las encuestas abiertas aplicadas en 2013.

La inclusión de las TIC, no como mero complemento, sino como medio de asistencia y facilitación de aprendizajes ubicuos y colaborativos, nos permitió incluir las diversas trayectorias de alumnos y alumnas que no podían asistir con regularidad a clases. Consideramos que la realización de tareas en línea sincrónicas o asincrónicas realizadas en línea equivalía a las presenciales. Además, el trabajo/evaluación entre pares favoreció la consolidación de redes solidarias que sirvieron de sostén para los estudiantes que tenían dificultades.

Conclusiones provisionarias

En función de lo que hemos reseñado hasta aquí y relacionando estos conceptos con el propósito de esta comunicación, entendemos que nos encontramos en un espacio inmejorable para reflexionar sobre nuestras prácticas y para tomar decisiones sobre las mismas. Y, al hacerlo, creemos que es imprescindible que consideremos que la tarea individual de aprendizaje, asociada a un sistema de premiación meritocrático, debe ser reemplazada por la noción de trabajo colaborativo, entendido como posibilidad de compartir, socializar y construir de manera conjunta los conocimientos. Los entornos de publicación propician la socialización de los conocimientos y de los productos obtenidos, de modo tal que la circulación de estos deja de tener como límite la pareja pedagógica. Los materiales multimedia abren numerosas posibilidades de trabajo y exigen nuevas y múltiples alfabetizaciones. No se trata, entonces, de hacer lo mismo con herramientas nuevas; sino de perseguir buenas prácticas con herramientas nuevas o recuperando otras conocidas pero desnaturalizadas (Cano y Magadán, 2013 [Litwin, 2008] y De Pablos Pons y Jiménez Cortés, 2007).

La evaluación, entendida como parte de las buenas prácticas, habrá de correrse de su papel de constatación de qué se aprendió, ya no se trata de señalar errores y –en el mejor de los casos, algunas veces– aciertos. Se trata, en cambio, de entender que las TIC están aquí para señalarnos que en los escenarios inciertos el dudar, el no saber nos permiten crecer. Evaluación formativa, entendida como devolución y retroalimentación para los alumnos y el docente, la que deberá conducirnos a la adaptación de

nuestras prácticas a las necesidades de nuestra clase (Anijovich, 2014; Camilloni, 2011; Cano y Magadán, 2014; Roldán, 2013).

El mundo ha cambiado y la universidad no puede permanecer ajena, habrá de asumir que su lugar de centro del saber –y la cuota de poder que le resultaba asociada– se ha dispersado y que son muchos los espacios, los medios y los modos de aprender disponibles, más allá de la clase presencial/magistral.

Ahora bien, “la construcción del conocimiento no es una tarea de los aparatos, sino de las personas” (Zamero y Taboada, 2012, p. 5), por eso habremos de entender que nos encontramos en un punto de inflexión en nuestros trayectos profesionales, punto propicio para el ejercicio de una mirada, desde adelante hacia atrás y hacia adelante una vez más: sobre nuestras prácticas y los cambios que se han operado en nuestro entorno y en nosotros mismos. Somos conscientes de que la inclusión de las TIC en el contexto de la universidad actual, nos demanda la revisión sustancial de un abanico de cuestiones que abarcan los lineamientos de la política de estado referida a la educación, los saberes que deben priorizarse, y los modos de entender y hacer en el ejercicio cotidiano de nuestra tarea.

Las políticas de Estado que sostienen la obligatoriedad de la enseñanza media, apuestan a romper “con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” y persiguen el fin de que “nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.” (Res. N° 84/09 -CFE); debieran producir un efecto cascada en los espacios universitarios, y así producir un cambio de paradigmas que debe volverse consciente y orientar nuestras reflexiones a la hora de (re) pensar nuestros modos de estar, de ser y de hacer en la docencia universitaria.

Hasta aquí llegamos, estamos situados, pero ¿cómo seguimos? ¿Hacia dónde? ¿Cuál es el papel que nos toca ante este incidente crítico que nos interpela? Cuando nos respondemos estos interrogantes, asumimos que los tiempos nos demandan que construyamos nuevos vínculos, que seamos capaces de valorar lo diverso, que respetemos la validez de los diferentes trayectos, que entendamos que las fronteras se desdibujan, que el monopolio del saber ya no nos pertenece, que el eje del individualismo se ha desplazado hacia el eje de la construcción colaborativa y, finalmente, que encarnemos la responsabilidad de formar ciudadanos críticos.

Aquí estamos, construyendo con aciertos, retrocesos y avances una propuesta. Nuestra situación de “viejas” docentes de la casa, nos permiten

—o nos atribuimos estos permisos— organizar nuestros propios regímenes alternativos. Tomamos decisiones, que no están contenidas en la currícula oficial, por ejemplo el acuerdo de acreditar asistencia con trabajos virtuales. Pero, que como vimos están dando resultado y forman parte de las soluciones que las TIC ofrecen.

En este relatar (nos), iniciamos la narrativa hablando de umbrales y alfabetizaciones y nos propusimos un recorrido recursivo y espiralado de reflexiones. En uno de estos giros, caímos en cuenta de que al hablar de pasajes y de umbrales expusimos la situación de los jóvenes que transitan la frontera entre la escuela media y la universidad. Sin embargo, no perdemos de vista que nosotros también nos situamos en los terrenos movidizos del cambio de paradigmas. Desde esta doble condición de viajeros y de guías de viaje, situados en estos territorios de frontera, conscientes de que nuestras cosas del decir y del hacer en el mundo se diluyen, rodeados de extrañamientos y dudas pero abiertos a lo nuevo, lo posible, lo por venir; así, habremos de encarnar y encarar el papel protagónico que nos ha sido asignado.

Habremos de encarnar el hecho de que somos agentes de cambio; las transformaciones no son cuestión de las tecnologías. Al contrario, las transformaciones son el trabajoso resultado de los acuerdos y las decisiones que tomamos las personas. Por eso, necesitamos entender y comunicar a la comunidad académica que no podemos seguir haciendo lo mismo, cuando nuestro objeto de estudio, los modos de aprender de los alumnos, la universidad donde trabajamos y el mundo donde vivimos han cambiado.

Referencias bibliográficas:

- Anijovich, R. (2014). “Sobre la retroalimentación”. Fragmento de una presentación sobre la evaluación de los aprendizajes. Diploma Superior en Constructivismo y Educación, FLACSO. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yIB6oU9O-1g>
- Bronkark, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Burbules, N. (2009). “El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas”. Entrevista realizada por Fabián Bosoer para *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- Carlino, P. (2005). “La escritura en el nivel superior”. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Dussel, I. (2009). “Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela”, conferencia en Virtuaeduca 2009. Recuperado de http://www.virtuaeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Fainholc, B. (2006). “Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de sus recursos”, En *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 26, pp. 155 - 162. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15802624.pdf>
- Gros, B. (2007). “El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades”. En *Aula de Innovación Educativa* Barcelona, 162, pp. 44-50. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf
- Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el Modelo 1 a 1*. Conectar Igualdad. Educ.ar. Buenos Aires: Ministerio de

Educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de http://aulapostitulo.educ.ar/location.cgi?wid_objeto=5568&id_curso=7152&wseccion=03&wid_repositorio=R1&esMicrositio=no&wid_archivo=136511

Estereotipos de supremacía y subordinación en la creatividad ecuatoriana: un análisis imagológico de la escritura juvenil lojana

José Sarzi Amade
e-mail: jbsarzi@utpl.edu.ec

Leonor Taiano Campoverde
e-mail: lmtaiano@utpl.edu.ec
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Resumen:

Los especialistas en didáctica y en estudios culturales cuentan con la escritura creativa como instrumento útil para analizar la fuerza que los estereotipos, presentes en la literatura infantil y juvenil, tienen en el imaginario colectivo de millones de adolescentes alrededor del mundo. Este texto aspira presentar los resultados obtenidos en el curso de Expresión oral y escrita del bimestre octubre-diciembre 2014, que tuvo lugar en la Universidad Técnica Particular de Loja, en el cual, por medio de la creación de ensayos, poemas, cuentos y obras teatrales, los estudiantes han dejado ver la manera cómo los arquetipos y motivos literarios aprendidos durante la infancia y adolescencia han condicionado su concepción del otro y de ellos mismos. Además, la ponencia trata de demostrar la manera cómo la cultura local y la percepción del mestizaje ha influido en la creación de un sincretismo cultural que combina elementos propios de la idiosincrasia ecuatoriana con valores extranjeros. En consecuencia, nuestro estudio se centralizará en el análisis de cuatro estereotipos dominantes: el príncipe azul, el indígena, la mujer protagonista y la mujer malvada.

Palabras clave: estereotipos, supremacía, subordinación, Loja

Abstract:

The specialists on Didactic and Cultural Studies define Creative Writing as a useful instrument to analyse the impact that stereotypes, present in the Children's literature or juvenile literature, have in the collective imaginary of teenagers around the world. This text aspires to show the results

obtained within the course of Oral and Written Expression (October-December 2014) at the Technical University of Loja, in which, by writing essays, poetry, tales and plays, the students show the way in which archetypes and literary motifs learned during their childhood have influenced their conception of the other and themselves. Additionally, this paper aims to show the way in which local culture and the perception of miscegenation have influenced in the creation of a cultural syncretism that combines Ecuadorian idiosyncrasy and foreign values. Consequently, this research will focus on the analyses of four stereotypes: the prince charming, the indigenous, the feminine protagonist, the evil woman.

Key words: stereotypes, supremacy, subordination, Loja

Instead of being presented with stereotypes by age, sex, color, class, or religion, children must have the opportunity to learn that within each range, some people are loathsome and some are delightful.

MARGARET MEAD

Introducción

Este texto forma parte de un estudio imagológico de la cultura ecuatoriana, que pretende definir los estereotipos presentes en la escritura de los jóvenes lojanos para posteriormente poder analizar los conceptos que constituyen el imaginario colectivo del macrocosmos cultural ecuatoriano. En la fase inicial de nuestra investigación, cuyos resultados presentamos en este trabajo, hemos examinado las descripciones verbales de un corpus textual producido por estudiantes del curso de Expresión Oral y Escrita (paralelo C-2014) de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Este grupo está formado por 42 personas, 31 de ellas son mujeres y 11 son hombres, cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años. La mayoría se define mestiza, mientras que uno de ellos se considera blanco, uno indígena y ninguno se juzga afrodescendiente. Los de la primera categoría, los mes-

tizos, afirman tener sangre española, indígena y sefardí (Chiriboga, 2005, p. 37), mientras que el euro-descendiente asegura ser totalmente español y el indígena se juzga saraguro. En cuanto a la clase social, casi todos son de clase media, uno de ellos pertenece a una de las familias de “abolengo” de Loja y hay un pequeño porcentaje de becarios.⁷

Nos hemos visto forzados a mencionar la autodefinición étnica y social proporcionada por nuestros estudiantes, porque esta se articula perfectamente con la concepción que los lojanos en general tienen de sí mismos (Guzmán, 2013, p. 117). Efectivamente, la sociedad lojana se cataloga de “no india”, producto de una combinación perfecta de españoles, judíos y aborígenes que ha originado una raza especial y privilegiada: la raza lojana: “Loja ha sido como una madre fecunda de espíritus privilegiados [...] el mestizaje que hizo una estirpe de raza nueva, han hecho del hombre lojano un hombre con auténtica y especial identidad, tan especial que se distingue de todos” (Pinza Suárez, 2014, p. 10)

En consecuencia, los miembros de esta etnia favorecida consideran que el europeo, el indígena y el afrodescendiente se encuentran un poco al margen de su cultura y sociopolítica, aspecto que resulta paradójico, sobre todo en el primer y segundo casos, si tomamos en consideración la fuerte influencia hispánica y la cercanía de los oriundos saraguros (Caillavet, 1996, p. 149-179).

Nuestra investigación

Acorde con la particular concepción que los lojanos tienen de sí mismos, nuestra investigación centralizó todo su interés en la representación que los jóvenes daban de su entorno y por ello hemos logrado obtener resultados relacionados tanto con las categorías sociales, como con las supuestas particularidades etnográficas que rigen y caracterizan esta ciudad meridional ecuatoriana, como se puede notar en los casos que os presentamos a continuación:

En el primer caso, el estudiante se define como un lojano de cepa, favorecido por una mezcla digna de ser homenajeadada en un discurso de amor a Loja, al mestizaje lojano y al propio yo narrativo, pues posee todos los elementos para integrarse totalmente a la lojanidad.

⁷No podemos precisar el número de becarios, pues esta información es confidencial de UTPL.

Soy lojano hasta las marimbas, vivo en una grande tierra, de grandes músicos [...] Me siento orgulloso de nuestro impar mestizaje y en este texto le rindo homenaje [...] lojano es mi corazón [...] (J. D., hombre, 18 años, Loja)⁸

El segundo ejemplo muestra una voz narrativa que se considera parte de una minoría étnica, la europeo-descendiente, a la cual se le prohíbe jactarse de su propia identidad. Por consiguiente, su texto pone en evidencia que en Loja, ser mestizo, como la mayoría de la población, es un factor de inclusión y de seguridad. Desde su perspectiva, el euro-descendiente en medio de los mestizos se siente excluido, sin voz y refutado.

¿Por qué esta sociedad ecuatoriana no permite a las personas de raza blanca manifestar su orgullo por ser como son? Soy blanco, como muchos lojanos, y no entiendo por qué se publicita solamente a las demás razas [...] Aquí se enaltece al mestizo, al indio, pero nunca al blanco (J.E., hombre, 18 años, Loja)

De manera similar al joven que siente que su blanquitud⁹ viene silenciada, otro estudiante piensa que la mayoría mestiza se fija en él solamente porque ha sido catalogado de indígena. Este joven juzga que en realidad la exclusión al diverso no es verdadero racismo, sino que forma parte de un simplismo que trata de etiquetar a alguien a partir de su aspecto externo.

No estoy cómodo entre mis compañeros, todos establecen jerarquías entre los orígenes de los chicos de la clase [...] Soy indio [...] esa es mi marca de fábrica [...] En mi curso el racismo funciona en dos sentidos muy simples [...] Ellos me excluyen por indio [...] y yo me siento racista porque no quiero ser parte de ellos (S.C., hombre, 19 años, Catamayo).

En el primer texto, de manera similar al ya citado de Benjamín Pinza Suarez, puede percibirse un orgullo de formar parte de una raza única producto del mestizaje. El segundo, en cambio, pone en cuestión la exagerada alabanza al mestizaje y al indigenismo, planteando un problema de exclusión a la minoría étnica de origen europeo. El tercero demuestra que en Loja la jerarquía étnica conduce tanto al ser marginado como al auto marginación. Si te reconoces como euro-descendiente o amerindio en una

⁸Debido a que nuestros estudiantes colaboraron con nuestra investigación, pero no deseaban que sus nombres fuesen publicados, hemos decidido añadir sus iniciales, su edad y su ciudad de nacimiento.

⁹Tomamos este término del estudioso Bolívar Echeverría, quien en su libro *Modernidad y blanquitud* (2010), realiza un amplio análisis de este concepto.

sociedad que pregona el mestizaje, vives tu diferencia como algo que te obliga a crear una coraza para no responder a posibles provocaciones.

Hemos seleccionado estos fragmentos porque pensamos que plasman uno de los aspectos imagológicos de mayor importancia en la cultura lojana y ecuatoriana en general que puede resumirse en cuatro interrogaciones; es decir: ¿existe en Ecuador una sobrevaloración del mestizaje? ¿Existe una segregación de los grupos étnicos minoritarios? ¿Cómo es percibido el 7 % de ecuatorianos que no se identifica como mestizo? ¿Son los euro-descendientes, los indígenas y los afrodescendientes víctimas de la segregación? ¿Cómo pueden estos factores ser analizados imagológicamente?

En esta fase inicial de nuestra investigación no podemos ofrecer respuestas absolutas a estas preguntas, pero podemos afirmar que la mayor parte de nuestros estudiantes, tal vez de manera inconsciente, demuestra que en Ecuador existe una concepción de supremacía mestiza. Esta noción puede ser relacionada con la descolonización de la mentalidad ecuatoriana que si no se canaliza podría estar conduciendo a la peligrosa separación del mono-étnico. Además, pone en consideración de que aunque Ecuador se declara constitucionalmente como un país multicultural y multiétnico, el privilegio de ser ecuatorianos recae principalmente en los mestizos, quienes, según el imaginario colectivo, están más cerca del estereotipo del ecuatoriano y del latinoamericano en general (López Nárvaez, 2012, p. 47).

Supremacía social

Adicionalmente, los textos de nuestros alumnos revelan mucho más que una cuestión de supremacía mestiza, pues nos permiten divisar que no solamente la etnia es un marcador de integración, también lo es la situación social y la influencia de fuentes literarias y mediáticas foráneas, las cuales, al unirse con los elementos socioculturales ecuatorianos, muestran un sincretismo imagológico que asocia las palabras bello-rico-bueno con el protagonista, mientras que la alianza feo-pobre-malo corresponde a los antagonistas o a los personajes irrelevantes.

Efectivamente, hemos advertido que nuestros jóvenes autores relacionan el papel protagónico con la posición social. En nombre del amor romántico, fuertemente basado en las películas y cuentos infantiles, nuestros estudiantes dan muestra, inconscientemente, de un afecto de tipo materialista e interesado. Para las chicas, por ejemplo, el hombre ideal no está marcado por su valentía, honor o inteligencia, sino que es considerado un príncipe azul porque les permite una promoción social. El protagonista

de sus historias es siempre alguien que puede permitirles acceder a una riqueza mayor que la propia.

De lejos no podía distinguir su rostro, pensé que era uno de esos campesinos pobres [...] algún indígena de la región, pero cuando pude verlo de cerca, noté que sus facciones eran diferentes y que estaba vestido con ropas más caras [...] Era un rico hacendado, el más rico de la región [...] Aquello que pensé sería una tarde aburrida, se convirtió en un regalo único [...] Disfruté de la compañía de aquel delicado y joven hacendado [...] sin duda era mi príncipe azul [...] (A.P., mujer, 20 años, Loja)

Este texto, en el que la estudiante trata de crear su propio cuento de hadas, nos refleja una indiscutible percepción materialista del protagonismo y de la belleza. Ella se sirve del personaje más usado para la formación de una identidad de clase y de género: el del príncipe azul (García-Lago, 2002, pp. 63-73), añadiéndole los valores económicos presentes en la sociedad ecuatoriana: la hacienda grande y el dinero. Es así que este híbrido entre el príncipe, proveniente de la literatura extranjera, y el próspero terrateniente del contexto lojano, se convierte en un símbolo del poder y de la aspiración económica de una protagonista que asume su papel pasivo en la sociedad y por ello busca, en quien define como el amor de su vida, simplemente la protección económica. Efectivamente, después de analizar los textos de nuestras estudiantes, tenemos la sensación de que las jóvenes lojanas no buscan un caballero, un cortesano, un humanista o un Don Juan, buscan simplemente un “príncipe hacendado” cuyos peculios sean lo suficientemente abundantes para poner al reparo a la mujer de su elección.

En suma, podemos ver que, siguiendo la influencia de la literatura infantil, la simbología utilizada por nuestros estudiantes asocia lo masculino a los roles activos, primordialmente de naturaleza económica (Goodman, 2013, p. 28). Por lo demás, es fácil entender que nuestros alumnos necesitarían incrementar sus fuentes de lectura, pues carecen de modelos literarios en los que el hombre, además de representar el poder económico y social, también simboliza importantes valores humanos, como son la fuerza, el valor, la verdad o la justicia.

¿Qué papel desempeña el indígena?

Si el hacendado ocupa el papel del príncipe azul, al indígena lastimosamente se le asigna el lugar del pícaro o del gracioso, pues para los lojanos el “indio” es el antihéroe por excelencia. En consecuencia, muchas veces se le retrata sucio y harapiento, rodeado de condiciones de vida difíciles que hacen de él un ser pesimista, destinado a caer en la delincuencia.

El humilde indígena confesó, entre llanto y desesperación, que había robado para comprar medicamentos para su hijo enfermo.

“La necesidad me obligó”, dijo mirando sus zapatos rotos.

“No nos da vergüenza, pues nuestro hijo estaba en peligro y se podía morir”, justificó su esposa, mientras la prensa fotografiaba su paupérrima vivienda (N.L., mujer, 19 años, Loja).

Como puede percatarse por medio del apenas citado fragmento, el aborigen es representado como un tipo de antihéroe de la sociedad ecuatoriana, pues la necesidad de soportar la miseria social le ha llevado a asumir una existencia sin más ambiciones que la sobrevivencia.

Adicionalmente, se le atribuyen las características del personaje simple, rústico, de habla campesina, encuadrado en la servidumbre (Marchand, 2013, p. 46). Generalmente, se le confiere una naturaleza supersticiosa que desemboca en la devoción interesada y en un espíritu pragmático marcado por el deseo de hacer dinero.

Quería dejar aquel patrón [...] Pidió a taita Diosito y a la Virgen del Cisne que le protegieran y fuesen sus garantes. No hablaba español [...] tampoco inglés [...] solamente conocía su quichua, pero sabía que tenía que ir a Estados Unidos para hacer plati-ta [...] Quería tener una casita de cemento en San Pedro de la Bendita [...] Plata...siempre soñaba con plata (C.M., mujer, 20 años, Loja)

A estas representaciones hay que sumar la de feo, pobre e ingenuo característica de la hiper-simplificación y caricaturización propia del racia-lismo romántico. Esta concepción está indudablemente marcada por la imagen del buen salvaje, su triste papel en el indigenismo americano (bas-

ta pensar a Andrés Chiliquinga de Huasipungo¹⁰), y las representaciones que fuentes extranjeras, incluyendo aquellas destinadas a los niños, hacen del indígena. Entre las últimas podemos señalar al famoso ratón Speedy Gonzáles, símbolo del mexicano indígena que roba el pan de los estadounidenses anglosajones (Rivas, 2011, p. 23-31) o la imagen de los azules na'vi de Avatar (Schuller, 2014, pp. 177-193).

Efectivamente, muchos de los textos escritos durante nuestro curso de Expresión Oral y Escrita revelan que la imagen dominante del indígena, retratado como un ser espiritual, simple y apegado a la tierra, está presente en el imaginario de nuestros estudiantes lojanos, los cuales, aunque en su mayoría se consideran mestizos, ven al indígena como un ser ajeno y lo describen en base a modelos imaginarios globales.

Era un simple campesino [...] indio del común [...] pobre, analfabeto [...], pero era muy bueno [...] trabajaba la tierra junto con su hijo y creía en la honestidad. Era un hombre de la Pachamama, solamente conocía la tierra y sus bendiciones [...] Sus ancestros habían sufrido la opresión española [...], pero la tierra era su única realidad y la de su familia entera (T.A., hombre, 20 años, Loja)

Es así que el indígena tan cercano a la hegemonía mestiza es representado simplemente por medio de imágenes simplificadas que han sido consolidadas por una tradición proveniente tanto de fuentes externas (Speedy Gonzáles, Toro,¹¹ Gerónimo,¹² la india María,¹³ Tizoc,¹⁴ entre otros) como

¹⁰ Andrés Chiliquinga es uno de los personajes de la novela indigenista Huasipungo (1934) escrita por Jorge Icaza, representa al indígena revolucionario que muere en su lucha.

¹¹ Toro o Tonto es uno de los personajes de The Lone Ranger, traducida en español como El llanero solitario. Para la crítica estadounidense, Toro representa una imagen despectiva de los “piel roja”, sobre todo porque no habla un inglés apropiado, sino que habla un tipo de pidgin que emplea muchas palabras indígenas (Lutz, 1990, p. 31).

¹² Gerónimo es uno de los símbolos de la identidad apache. Ha sido representado sea como un valiente guerrero indígena, sea como un cruel, salvaje y belicoso apache (Clements, 2013, pp. 27-68)

¹³ La india María es un personaje de ficción creado y representado por María Elena Velasco. El objetivo del personaje es causar una reflexión sobre la discriminación racial, la migración y las secuelas que la corrupción causa en la sociedad mexicana. Sin embargo, ha servido, en cierto modo, a crear una imagen estereotipada del indígena (Pineda, 2012, pp. 1-114)

¹⁴ Tizoc es el protagonista de la película Tizoc o Amor Indio (1956). Esta producción es una de las mejores pruebas de una creación racialista romántica. Tizoc es un indígena habitante de la sierra mexicana que habla mal español, tiene una personalidad ingenua, buena e instintiva (es el verdadero símbolo del buen salvaje).

por la concepción del indígena como ser marginal de la sociedad ecuatoriana (Andrés Chilingua, Moti¹⁵).

La mujer

Otro elemento de gran interés es el papel pasivo que nuestros jóvenes autores otorgan a la mujer. Efectivamente, podemos afirmar que estas son sub-representadas en todos los textos producidos en nuestro curso de Expresión Oral y Escrita, pues cuando se le concede un papel protagónico, se la representa como una joven cuyo único mérito es su apariencia física y su clase social.

Cuando la vi supe que la amaba, que era la mujer de mi vida [...] era una chica bellísima [...] la que siempre había soñado [...] pertenecía a una clase social superior [...] Era una princesa [...] todos conocían su apellido [...] Nunca me miraría, yo era solamente un chico de clase media (G.M., hombre, 18 años, Loja).

Como puede verse en apenas citado fragmento, el narrador enamorado no conoce la personalidad de la muchacha, nunca le ha hablado y simplemente sabe que la ama porque esta simboliza la perfección, es decir la belleza, el abolengo y el dinero. Es así que nuestro joven escritor concede un retrato irrelevante de la “protagonista” de su relato, basándose en imágenes prefijadas y reiterativas de la tradición literaria, principalmente de la relacionada con la literatura infantil, donde los personajes femeninos son representados con fuertes rasgos de ingenuidad (Wilkie-Stibbs, 2013, p. 19). Adicionalmente, llama la atención que las descripciones realizadas por nuestros alumnos excluyen otros modelos presentes en la literatura, entre los que constan la mujer angelical, la mujer virtuosa o la mujer caballero.

La mujer diabólica, en cambio, sí tiene un lugar predominante entre los personajes antagónicos nacidos en nuestro curso de Expresión oral y escrita. Esta encarna la perdición, la oscuridad, el pecado, la mentira y todo lo desconocido. Además, está marcada por una belleza pasajera que se convierte en excesiva fealdad para manifestar el peligro al que está expuesto el protagonista masculino. Adicionalmente, puede notarse que nuestros estudiantes tienden a fusionar la *femme fatale* con la imagen de la bruja o de la diablesa.

¹⁵ Moti es un personaje que fue interpretado por el cómico ecuatoriano David Reinoso en la serie Moti y Pescao. Este personaje representaba al indígena serrano (hablaba un español andino, vestía poncho y usaba un sombrero boliviano), mientras que Pescao era el símbolo del montubio costeño, vendedor de pescado, cuya pronunciación estaba marcada por el betacismo, la omisión de la /d/.

Su belleza era falsa como su alma [...] cuando la vi de cerca pude entender su maldad [...] lo que me atraía de ella era el olor del pecado [...] me había hechizado [...] ella era la causa de mis dolencias físicas y mentales [...]

Cada vez que la veía soñaba cosas feas [...] Soñaba que una chica hermosa venía hacia mí y que cuando comenzaba a desnudarla se convertía en una bruja [...] y cuando la miraba más de cerca notaba que la bruja era ella [...] Buscaba encarcelarme en sus brazos para ganar su libertad (A.M, hombre, 20 años, Loja).

Con todos estos elementos podemos ver que el imaginario de nuestro pequeño grupo de autores asocia, sumándose al pensamiento occidental hegemónico, la imagen de la mujer a ciertos personajes literarios que han sido heredados de la tradición clásica y se han adaptado a las exigencias del contexto ecuatoriano. Nuestros estudiantes utilizan el estereotipo de la mujer ideal, representándola como un ser que debe ser contemplado y amado por su belleza. Igualmente, la imagen de la *femme fatale*, fusionada con la hechicera, expresa que la mujer astuta y ambiciosa es considerada como un personaje negativo que solamente busca seducir y emanciparse.

Conclusiones

En este estudio tratamos de reflexionar sobre la manera cómo los textos producidos por nuestros estudiantes del curso de Expresión Oral y Escrita reflejan la identidad de una nación y las posibles imágenes de supremacía y subordinación presentes en la literatura infantil. En base a los datos expuestos podemos decir estas dependen principalmente de tres aspectos: el étnico, el económico y el sexual.

En lo que refiere al primer aspecto, hemos visto que la mayoría de nuestros estudiantes siente un gran orgullo por ser mestizo. Este orgullo, probablemente nacido a partir de posturas poscolonialistas, presenta características positivas, pero debe ser canalizado para evitar caer en una supremacía mestiza que excluye al mono-étnico (sea este de origen europeo, amerindio o africano).

Dentro del aspecto étnico entra también la figura del aborigen, descrito de una manera simplificada que se basa muchas veces en estereotipos foráneos que conducen a un tipo de racialismo romántico y muestran que en

el fondo los ecuatorianos conocen poco de la cultura nativa. Sin embargo, el indígena puede considerarse más privilegiado que el afrodescendiente, pues este representa el gran olvidado de los relatos escritos por nuestros jóvenes lojanos.

En cuanto al aspecto económico, hemos notado que este representa un factor primordial para otorgar el protagonismo a los personajes. De hecho, la mayor parte de nuestros estudiantes utilizan las asociaciones bello-rico-bueno y malo-pobre-feo para caracterizar a los protagonistas y antagonistas de sus textos.

La representación de la mujer también está regida por estereotipos. De hecho, hemos demostrado que nuestros estudiantes prefieren dos tipos de personajes femeninos muy presentes en la literatura: a) la mujer pasiva, bella y rica b) la mujer malvada, combinación entre la femme fatale y la bruja. Estas dos imágenes encierran un mensaje claro, la mujer digna de ser protagonista debe ser una persona pasiva en la sociedad, mientras que la ambiciosa representa la negativa emancipación.

Llama la atención también la carencia de representación de valores importantes de la literatura universal. Ninguno de nuestros estudiantes ha escrito textos que ponen en relieve el valor, la lealtad, la fuerza, la fidelidad. En consecuencia, podemos establecer como conclusión que nuestros jóvenes lojanos están siendo influenciados por estereotipos de tipo étnico, económico y social que los están conduciendo a crear peligrosas imágenes de supremacía y subordinación. Ellos han asimilado que la superioridad numérica y la posición económica son factores importantes para determinar la hegemonía.

Creemos que más allá de alabar el mestizaje, Ecuador debería finalmente asumir que su territorio es un mosaico de razas, en el que grupos heterogéneos pueden formar una verdadera sociedad homogénea basada en la multiculturalidad y la pluriétnicidad. Ser ecuatoriano no significa ser mestizo, un ecuatoriano puede sentirse totalmente indígena, afrodescendiente o eurodescendiente sin dejar de ser ecuatoriano.

Ecuador necesita establecer una pedagogía de deconstrucción de los estereotipos para comenzar a enseñar verdaderos valores universales, pues es necesario que los ecuatorianos creen una identidad nacional que vaya más allá del chauvinismo injustificado. Deconstruir los estereotipos es la única manera de evitar razonamientos paralógicos e injustificadas relaciones de supremacía y subordinación.

Referencias bibliográficas:

- Caillavet, C. (1996). “Los Grupos Étnicos Prehispánicos Del Sur Del Ecuador Según Las Fuentes Etnohistoricas”. SE Moreno Yáñez (comp.) *Antropología del Ecuador. Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, (p. 149-179). Quito: Abya-Yala.
- Chiriboga, R. O. (2005). *La herencia sefardita en la provincia de Loja*. Loja: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Clements, W. M. (2013). *Imagining Geronimo: An Apache Icon in Popular Culture*. Albuquerque: University of New Mexico.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México D.F.: Ediciones Era.
- García-Lago, V. (2002). “¿Educamos en prejuicios o educamos en valores?”. En *Revista Educación y Futuro*, 7, pp. 63-73.
- Goodman, L. (Ed.). (2013). *Literature and gender*. London: Routledge.
- Guzmán, M. L. (2013). “Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001”. En *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (17), pp. 116-132.
- López Nárvaez, J. (2012). *Análisis semiótico y discursivo de los grupos musicales La grupa y Curare como base para la construcción de la identidad mestiza ecuatoriana* (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2570/1/Tesis2.pdf>
- Lutz, H. (1990). “‘Indians’ and native Americans in the movies: A history of stereotypes, distortions, and displacements”. En *Visual Anthropology*, 3(1), pp. 31-48.
- Marchand, D. (2013). *L’Indien comme sujet politique: représentations autochtones et luttes pour le sens dans le discours politique au Mexique et en Équateur* (Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences du programme de maîtrise em Science politique).

- Université d'Ottawa, Ottawa. Recuperado de: https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/23847/1/Marchand_Dominik_2013_these.pdf
- Pineda-Dawe, M. (2012), *Estereotipo, frontera y género. Una lectura negociada de tres cintas de la India María*, Montréal: Université de Montréal.
- Pinza, B. (2014). Fisonomía, identidad y talento lojano. Loja: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Rivas, C. V. (2011). "The rise and fall of Mexico's international image: Stereotypical identities, media strategies and diplomacy dilemmas". En *Place Branding and Public Diplomacy*, 7(1), pp. 23-31.
- Schuller, K. (2014). "Avatar and the Movements of Neocolonial Sentimental Cinema". Em *Discourse*, 35(2), pp. 177-193.
- Wilkie-Stibbs, C. (2013). *The feminine subject in children's literature*. London. Routledge.

Teoría de la recepción literaria y sus implicaciones metodológicas en la relación texto – lector

Alfredo González Morales

Universidad Tecnológica de Israel
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
e-mail: gonzalezmoralesalfredo@gmail.com

Resumen

Los estudios teóricos sobre la recepción del texto literario muestran un avance significativo en las últimas décadas, los cuales han incidido en la modificación de las concepciones de interacción texto-lector, en la manera de asumir los estudios literarios y el proceso de enseñanza de la literatura. La recepción del texto literario es compleja, al estar condicionado por múltiples factores como puede apreciarse en el itinerario de las investigaciones realizadas sobre la temática. Aunque los estudios sobre la recepción poseen larga tradición, no es hasta la Escuela de Constanza, Alemania, que ellos toman fuerza con los trabajos de Jauss e Iser, entre otros; posteriormente ha existido un enriquecimiento por los aportes de otros autores y escuelas. En el presente trabajo hace un recorrido por las principales tendencias que abordan la recepción del texto literario, precisa en lo fundamental su *corpus* teórico y ofrece algunas recomendaciones para el trabajo didáctico con el texto literario en la universidad.

Palabras claves: Lectura, texto literario, recepción

Abstract

Theoretical studies on the reception of literary texts show significant progress in recent decades, which have influenced the change of conceptions in the text-reader interaction, the way of taking literary studies and the teaching of literature. The reception of literary text is complex, being influenced by multiple factors as shown in the itinerary of the research on the subject. Although studies have long tradition reception, it was not until the School of Constance, Germany, they take strength with Jauss and Iser's work, among others; then there has

been enrichment by the contributions of other authors and schools. In this paper, a tour of the main trends that address the reception of literary text is made; basically it is precise accurate theoretical corpus and offers some recommendations for didactic work with the literary text in college is made.

Key words: Reading, literary text, reception

En el itinerario del pensamiento estético desde la Antigüedad hasta nuestros días aparecen reflexiones que aluden al problema de la recepción del texto, en ver la lectura como un hecho intrínseco del proceso literario. Pero no es hasta con la Escuela de Constanza, Alemania, que los estudios de la recepción toman fuerza con los trabajos de Jaus y Iser, entre otros. Para Rita Schober (1990) allí se arriba a una tercera etapa en la teorización sobre este fenómeno; antecedida primero por una vertiente que centraba su interés en la obra, seguida por otra cuyo núcleo de atención radicaba en el receptor; mientras que la Escuela de Constanza enfoca la recepción como una interacción entre el lector y la obra.

Sin embargo, no sería justo desconocer como antecedente de las concepciones de esta escuela a un grupo de trabajos que a mediados del siglo pasado apuntan hacia una nueva comprensión de la receptividad, dentro de los que cabe mencionar como pionera a *Pierre Menard autor del Quijote* (1938) de Jorge Luis Borges. Menard se propuso “reconstruir” en “vano” al Quijote después de trescientos años; pero con el paso del tiempo el texto ha adquirido para los nuevos receptores otros matices y complejidades de los que tuvo en los momentos de su creación inicial. La tesis borgiana apunta a que es imposible escribir el mismo texto dos veces con el mismo sentido, como imposible es darle dos lecturas iguales. El texto es tanto un producto de su creador como del lector que lo reconstruye, es inagotable, pues a cada cual lo lee a partir de su experiencia vivencial y cultural acumulativa. El lector es una condición indispensable del texto. Las ideas manejadas por Borges no solo constituyen un antecedente de la Escuela de Constanza, sino que fluyen armónicamente con las más actuales sobre el proceso de recepción.

Por otro lado, sobresalen en Europa los estudios *¿Qué es la literatura?* (1948) de J. P. Sartre, *Historia Social de la literatura y el arte* (1953) de Arnold Hauser y *Sociología de la literatura* (1958) de Robert Scarpit. Sartre señala el sentido de cooperación del receptor ante la obra cuando afirma que la literatura es un “llamamiento” del texto al receptor, mediante lo cual a partir de lo dicho en el primero se recaba una respuesta que estará en correspondencia con la situación contextual del lector. En Hauser, por su parte, resulta muy ilustrativo el análisis sobre cómo se formó un nuevo público lector a finales del siglo XVIII con el advenimiento burgués. El vínculo que se establece entre ese público, el modo en que se formó y la producción literaria, revisten un importante papel metodológico para los estudios de la recepción, puesto que no aísla el proceso de la literatura del de la recepción, sino que lo aborda en su integridad. Por último, Scarpit considera que la sociología de la literatura deberá ocuparse de la producción, la distribución y el consumo. Cuando habla de consumo se refiere a la recepción de las obras; por eso, las categorías esenciales que trabaja en este aspecto son las de público y lectura.

Es evidente que los autores mencionados abren el camino a los representantes de la Escuela de Constanza para que puedan arribar a un *corpus* coherente sobre la recepción del texto literario. Mas, si bien es cierto que Jauss, Iser y los demás sientan las bases teórico- metodológicas de la recepción, algunos de sus puntos de vista han sido superados enriquecidos en la práctica investigativa posterior, como de alguna manera veremos en el desarrollo del presente trabajo. El proceso de recepción es complejo. Está condicionado por múltiples factores, los cuales siguiendo su lógica interna, es nuestro propósito analizar.

I. Acercamiento teórico al proceso de recepción

Es imposible hablar de recepción si no se tiene una idea de en qué consiste la noción de literatura. En primera instancia debemos destacar que la literatura es un tipo particular de discurso y que en la determinación de su noción ocupan un rango primario lo histórico y lo institucional. No existe un concepto permanente, universal, de literatura aplicable a cualquier período del proceso literario mundial desde sus orígenes hasta nuestros días, porque en lo que en determinado momento se entendió

por literatura después no lo fue o viceversa. Ella es una noción flexible, histórica. Para el siglo XVIII la obra de los pensadores formó parte de su acervo literario, lo que no ocurre con la obra de los pensadores actuales, al no ocupar un lugar dentro de la literatura.

Es decir, la literariedad de la que habla Jakobson –“lo que hace de una obra dada, una obra literaria” (Citado por Fayole, 1987, pp. 13-14) – es una categoría histórica y como tal, por lo que no se puede soslayar en el contexto histórico en que se generó. Por otro lado, lo anterior no se puede ver desvinculado de la institución literaria, porque es en ella, en definitiva, quién dice qué es literatura. La noción es histórica, pero quien acuña esa noción –su literariedad– es la institución de la literatura. Por eso, Van Dijk (1987) le atribuye tanta importancia a la institución literaria desde el punto de vista pragmático, ya que ella, al declarar un texto como literatura, está de hecho planteando que su relación con él obedecerá a esta esta clasificación tipológica del discurso.

El lector no informado aborda las obras literarias de otros contextos y temporalidades según la noción que su momento histórico existe de literatura. Quien hoy lee las obras de San Agustín o Montesquieu, las lee como textos de pensamiento religioso, filosófico o político, pero no como literatura. La relación, por tanto, que se establecía entre el lector medieval y el del siglo XVIII y esos textos, es diferente a la que se produce entre esos textos y los receptores actuales. Hoy día -como ha sido en otras épocas- una de las tareas de la ciencia literaria es aprehender la noción de literatura en correspondencia con su praxis actual, como lo ha hecho Carlos Rincón (1987) ante las especificidades de la literatura latinoamericana de los 60 del siglo pasado. No es nuestro propósito abordar ampliamente la noción de literatura, sino ofrecer algunos elementos de la comunicación literaria.

Para Schmitd (1987) el primer criterio en la determinación de la comunicación literaria es lo ficcional, que según él le es propia a toda comunicación estética. Considera que lo ficcional estipula que “para todos los participantes en la comunicación estética rige la instrucción de actuar tendiente a obtener de ellos que de entrada no juzguen los objetos de comunicación interpretables referencialmente o sus constituyentes según criterios de verdadero/falso. La verdad o falsedad de una referencia se mide, según la relación de los referentes con la realidad que los participantes de la comunicación aceptan, en un momento determinado, como socialmente válido” (p. 203) Y siguiendo este hilo de pensamiento, el

autor plantea que en la creación estética los papeles se han vuelto fictivizados. En la instancia autor hay una superación consciente entre “persona real” y “papel adoptado”, quien narra, quien habla, no es el autor, sino una entidad fictiva.

Por su parte el receptor también se ha fictivizado al producirse el mismo proceso anterior de separación entre un “yo real” y un “yo fictivo” y aceptar entre el papel fictivizado propuesto por el productor. Derivado de lo anterior Schmitd (1987) arriba al concepto de mundo fictivo, entendiendo como tal a “un mundo o sistema de mundos que el receptor pone en relación con el texto literario en la comunicación literaria, y al hacerlo así admite que el productor no afirma la existencia o presencia efectiva de personas, objetos o estados de cosas que aparecen en el mundo textual, aunque acciones asiladas o secuencias enteras describen hechos, estados de cosas, personas reales” (p. 208). Esta delimitación teórica es de suma importancia para la concreción de la especificidad de la comunicación literaria, al plantear que la obra literaria como macroacto de habla es fictiva, y poderse arribar a la conclusión de que la obra es autónoma, pues su mundo o sistema de mundos de los cuales se apropia el receptor está proyectado dentro de los límites del texto.

Ahora bien, si se afirma que la obra literaria es autónoma, esto no quiere decir que se produzca al margen de su contexto social. Existe una relación entre el texto y las condiciones en que se genera. Solo que esta relación es dinámica: se da de múltiples maneras. Las coordenadas relacionantes que se pueden establecer entre la literatura y el contexto nunca son directas y reactivas, sino que ellas están poli-mediatizadas y adoptan las más variadas posiciones en su trayecto; por eso, no es posible decir de una vez y para siempre cómo se dan estas relaciones, sino que en cada caso particular hay que develarlas. La literatura es pensamiento por imágenes en la que confluyen las más ricas experiencias de la humanidad y de su autor; es un acto de creación, una experiencia estética. Si bien el autor y la obra no se pueden aislar de su contexto, la obra resulta un enriquecimiento de este contexto logrado a través de la imaginación creadora, al decir de Carlos Fuentes (1993): “Crea complementos verbales del mundo. Y aunque siempre refleja el espíritu de su tiempo, no es idéntica a él” (pp. 17-18). La verdadera literatura nunca es un reflejo simple de la realidad en que

se genera o tematiza, la una no es la otra. Esta es una disquisición a tener presente al deslindar las particularidades tipológicas del discurso literario y que lo diferencian de otros discursos. No verlo así conduce a enfoques vulgarizados, acientíficos, que desapropian a literatura de su verdadera esencia artística.

La literatura es portadora también de una gran fuerza perlocucionaria dada su capacidad de lograr ciertos efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de los receptores. La literatura carecería de sentido sino poseyera esa fuerza humanística, que no se logra solo recreando lo que nos distingue como género, sino conminando a su enriquecimiento. En torno a esta idea giraba el pensamiento de Sartre y de Ricoeur, cuando señalaba el primero que la lectura es una entrega de toda la persona capaz de “transformarle hasta lo más oscuro de su sensibilidad” (1966, p. 104) y el segundo se refería a que el sentido de la obra no está “oculto”, sino “enfrente” (1986, p. 69), es decir, en el lector, en su carácter movilizador, en la vida.

Tanto Jauss como Iser reconocieron el carácter activo del receptor ante la obra literaria y en sus estudios esclarecen la naturaleza de ese carácter, el cual es considerado en el sentido de la interrelación que se produce entre el texto y el lector en cada hecho de lectura. El carácter activo radica en el proceso de actualización semántica que se da en el encuentro texto-lector y que depende tanto de lo planteado en el primero como lo aportado por el segundo. Cuando estos autores hablan de recepción no focalizan su centro de atención en el papel que desempeña el lector en el proceso de apropiación semántica del texto, sino que ven este proceso como una resultante de la cooperación mutua entre la obra y el lector. Jauss e Iser estimaban que la literatura es un fenómeno que se realiza en el acto de lectura. Humberto Eco en su libro *Lector in fabula* (1984) ofrece una teorización sobre este fenómeno que consideramos de inobjetable valor y actualidad. Según Eco, un texto es un mecanismo perezoso, no lo dice todo, su autor dejó “intersticios”, “espacios en blanco”, que el lector llenará en el momento de la lectura. El texto ofrece determinadas pautas que el receptor deberá completar; y hay que verlo como un proyecto, no como una entidad acabada, eterna, unívoca.

“Rellenar los espacios en blanco” implica darle sentido personal a la lectura, lo que pudiera conducir a la errónea conclusión de que a un texto se le pueden hacer infinitas interpretaciones. Pero Eco (1984) nos advierte que si bien un texto ofrece la posibilidad de darle múltiples interpretaciones, porque

precisamente vive de la “plusvalía de sentidos”, estas nunca llegan a ser infinitas. El texto es un proyecto, una estrategia en la que está previstas sus posibles interpretaciones. En su propia generación está contenido el alcance del abanico de posibilidades de sentido. Dos lecturas a una misma obra pueden conducir a interpretaciones bastante diferentes la una de la otra, sin que por ello necesariamente haya que decir la una es más válida que la otra. Si se encuentran dentro de las que potencia el texto, solo se corroborará el carácter estratégico de dicho texto, su multifuncionalidad.

En correspondencia con esta tesis Eco elabora la categoría de lector modelo, que es aquel destinatario que está postulado dentro de la estrategia que se ha seguido en la conformación de la obra. El lector modelo es el que el texto provoca que lo actualice y son muchos los medios de los cuales puede valerse el autor para delinearla: elección de una lengua, de un tipo de enciclopedia (conocimientos previos que se supone que el lector posee), determinado patrimonio léxico y estilístico, el dirigirse a un determinado auditorio, restringir el campo geográfico, etc. Claro, esto no significa que el texto tenga que ser asumido por un lector real que se corresponda con el lector modelo previsto, sino que al mismo tiempo que se prevé se contribuye a armar ese lector modelo. Si por un lado se puede hablar de lo perezoso de los textos, por otro hay que señalar la activación que ellos producen, su convocatoria a la cooperación.

Todo este proceso de cooperación, en el que seguiremos ahondando, se da en la concretización de lectura, definida por Jauss como “el carácter siempre nuevo que la obra en toda su estructura puede adquirir bajo la influencia de las condiciones histórico-variables de la recepción” (Citado por Markiewics, en Navarro, 1989, p. 149), y que Markiewics (1989) más tarde deslinda de la interpretación cuando señala que por concretización se entiende “la totalidad surgida de las operaciones que se realizan sobre el texto literario en el curso de su recepción por el lector, y por interpretación entendemos cada rendición de cuentas de una concretización” (pp. 149-150). De las definiciones de ambos autores podemos arribar a dos conclusiones: primera, el proceso de recepción es histórico y segunda, debido a ese carácter histórico es variable y, por tanto, las rendiciones de cuentas de cada concretización puede diferir las unas de las otras.

El carácter histórico de la recepción es de suma importancia para comprender su naturaleza, su condicionamiento social. Por eso ofrecemos algunas consideraciones a partir, fundamentalmente, de los criterios de Manfred Neumann, quien aborda los factores que mediatizan la recepción literaria. En primer lugar nos referiremos a la mediatización de la institución literaria. El proceso de recepción está mediatizado antes de que llegue al lector. Se ha ido condicionando por la institución literaria, la que a través de sus diferentes instancias prepara las bases para favorecer las relaciones de empatía entre determinada obra literaria y los lectores virtuales, dentro de los que más tarde están los lectores reales. Mediante la elección que hacen las editoriales, de lo que se publica, del trabajo valorativo de la crítica, de los que se promueve, se está contribuyendo a “imponer” determinada orientación de lecturas.

En este sentido la enseñanza de la literatura cobra una dimensión extraordinaria porque es la vía mediante la cual se llega a un público más amplio y se dan los instrumentos que permiten una aproximación apreciativa a las obras, enseñan a trabajar con los textos, ejercita las operaciones mentales. Por otro lado, como la escuela sigue, por lo general, un criterio cerrado, tendencioso, en la selección de los textos, condiciona un acercamiento de la literatura a un determinado rumbo.

La institución literaria es la que propaga las reglas de recepción, dice cómo deben ser enfrentados los textos. Estas reglas, evidentemente, poseen un carácter histórico; tienen que ver con las particularidades que adopta la creación literaria, el desarrollo de los estudios teóricos de la estética y la aplicación práctica de estos. La concretización lectural no se produce en un acto de contaminación, sino que el lector, de alguna manera, es interpelado por un sistema de influencias ajenas a él y que en uno u otro grado lo marcan, pues como dice Naumann (1984): “las obras antes de llegar a ser objetos de recepción visual, ya han atravesado un número más o menos grande de modos sociales de recepción, en dependencia de cuánto tiempo ha pasado desde la época de su surgimiento” (p. 33).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el receptor es un individuo que vive dentro de determinadas condiciones histórico-sociales y que posee un biografía individual: es en definitiva un ser bio-social. El conjunto de estos factores lo mediatizan también como ente receptivo ante la obra literaria. Cuando se habla de proceso de recepción se sobreentienden lectores reales, históricamente condicionados y este condicionamiento es

consustancial al propio proceso receptivo. Las condiciones histórico-sociales crean en los hombres preocupaciones, puntos de vista, estados espirituales, los cuales inciden en su relación con los textos. De igual forma mediatizadora ocurre con sus biografías incluyendo en ella la personalidad, porque las condiciones de existencia, ideología, circunstancias de vida, formación, nivel cultural, temperamento, sexo, relaciones con las artes, intereses estéticos, experiencia como lector, condicionan una predisposición frente a la obra literaria, ya que “se debe seguir teniendo siempre en cuenta que la situación personal más o menos casual en la que halla el lector, influye sobre el curso resultados de lectural” (Naumann, 1984, p. 40).

En esta dirección nos parece que la opinión del esteta Meilaj asume acertadamente la repercusión de las condiciones histórico-sociales y lo biográfico, cuando se refiere a que la recepción es determinada por un complejo de particularidades de la personalidad del lector u oyente. El contenido de la obra de arte es comparada constantemente con la experiencia vital propia y se combina con las asociaciones que son propias del sujeto de la percepción: depende tanto del medio social, como de la receptiva situación en que se efectúa el acto de percepción.

Siguiendo la lógica de la exposición que hemos venido haciendo llegamos al “horizonte des expectativas” y “legibilidad” del texto. Jauss introdujo la categoría “horizonte de expectativa”, la cual tiene un carácter formalista al ver proceso de recepción únicamente intraliterario. Después él la sustituyó por una más compleja, “experiencia estética”, que traspasaba lo intraliterario y se adentraba en lo social del proceso receptivo, en el conjunto de experiencias vividas por el receptor que inciden en su identificación con el texto.

Más tarde Naumann, profundizando en este sentido, elaboró la categoría “modo social de lectura”, que representa un estadio de madurez teórica, al ver la recepción como la confluencia de factores intraliterarios y extraliterarios. En los extraliterario Naumann le daba el debido peso a los factores sociales, personales y culturales, analizados anteriormente. En el presenta trabajo emplearemos, no obstante, la expresión de Jauss “horizonte de expectativa”, pero dándole el alcance teórico que Naumann le dio en “modo social de lectura”. Esto lo hacemos teniendo en cuenta el carácter ilustrativo que posee la mencionada expresión cuando se habla de proceso de recepción.

Estimamos que un texto es legible en la medida en que se cumple el horizonte de expectativa de los lectores, o sea la legibilidad está dada por la “función de distancia entre el código que exige la obra y la competencia individual”. Los elementos mediatizadores han de pertrechar al lector de una competencia multi-aspectual para enfrentar determinado tipo de obras. Dentro de la competencia, lógicamente, la literaria tiene una marcada significación, porque ella expresa la preparación del receptor para adentrarse en las especificidades del discurso literario, en apreciar la naturaleza del hecho estético. Esta correspondencia no puede asociarse exclusivamente a la que se recibe a través de las distintas instancias de la institución literaria, sino que ella se vincula al adiestramiento que el individuo adquiere mediante la lectura sistemática. Adiestramiento que no solo lo familiariza con los convencionalismos y particularidades de la comunicación literaria, sino que, además le afina la sensibilidad estética, incidiendo en que pueda realizar un disfrute más pleno en cada nueva lectura.

Si la recepción tiene un carácter siempre nuevo como dice Jauss, esto se debe a que lo mutable es el grado de legibilidad. El enriquecimiento de la experiencia humana en toda su diversidad explica que el encuentro texto-receptor sea siempre diferente; la obra podrá ser la misma, pero el lector se ha modificado y por tanto el nivel cooperativo está supeditado a otras variables que antes no existían, dando como resultado nuevas posibles interpretaciones.

II. Algunas recomendaciones didácticas para el tratamiento de la lectura literaria y su recepción en la universidad

Los alumnos que ingresan a la universidad, por lo general, no han adquirido en los niveles precedentes las competencias lectoras al nivel requerido y se recaba continuar desarrollándolas, teniendo en consideración las diferentes tipologías textuales.

El texto literario no debe ceder su espacio a otras tipologías en la formación universitaria sino que, junto a ellas, requiere que se profundice en su abordaje porque, como expresamos en otro lugar (González, 2002). La lectura literaria ofrece conocimientos, contribuye al fortalecimiento espiritual, desarrolla el intelecto, perfecciona la comunicación y proporciona

deleite. Es decir, la literatura constituye una vía para la formación integral de los estudiantes universitarios, que debe estar incluida en el currículo y continuarse en las acciones de extensión universitaria.

La lectura literaria, no tiene un fin en sí misma como ejercicio escolar, sino que ha de abordarse de manera que contribuya a su deleite, a su disfrute, a asumirla al decir de Borges “Como una forma de felicidad” y, por consiguiente a la estimulación del hábito de lectura, que se continúe el encuentro con los textos más allá de las aulas universitarias.

Para alcanzar tales aspiraciones es necesario partir de un diagnóstico de la situación de lectura que presentan los alumnos, lo que permitirá dirigir el proceso en correspondencia con las particularidades de los grupos y alumnos en particular. El conocer el nivel de comprensión lectora, el agrado o desagrado que ella provoca, preferencias de temas y géneros, frecuencia con que se lee, reconocimiento de la importancia de la lectura literaria para el desarrollo personal, entre otros aspectos, favorecerá la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura literaria y de la lectura en general.

Lo anterior, esencialmente para los estudiantes que no poseen hábito de lectura literaria, requiere más que traer textos preconcebidos para su estudio en clases, seleccionarlos a partir de los resultados diagnosticados, para que sean legibles y favorezcan un encuentro distensivo, agradable, con los mismos.

El proceso de lectura y análisis del texto literario ha de estar en correspondencia con la especificidad del discurso literario. No es lo mismo una guía, el debate y conclusiones arribadas para el estudio de un texto científico o informativo que de uno literario. La función estética del lenguaje literario, su carácter connotativo y las demás circunstancias que mediatizan el proceso de interpretación deben ser tenidos en cuenta.

Si como expresan diferentes autores referidos anteriormente, el texto literario está compuesto por espacios en blanco que el lector deberá rellenar en el proceso de lectura; la no existencia de sentidos ocultos, sino que el sentido se encuentra en frente, en el lector; las posibles interpretaciones están previstas en la generación del texto, de manera que no puede significar cualquier cosa y que la lectura es un proceso mediatizado por circunstancias personales, culturales y temporales, entre otros aspectos, entonces su tratamiento didáctico supone:

Valorar previamente por el docente las posibilidades interpretativas que poseen los textos, así como también la posibilidad de considerar otras legítimas que puedan ser aportadas por estudiantes a partir de lo postulado en el texto y sus situaciones de lectura.

- Proscribir la imposición de interpretaciones, aun las que provengan de fuentes muy autorizadas, y considerarlas una de las posibles interpretaciones.
- Propiciar las dimensiones personales y sociales de la lectura mediante el debate, y discusión colectivas, la exposición de puntos de vista personales de los participantes, las interpretaciones realizadas por críticos y estudiosos.
- Establecer relaciones de texto autor-realidad y apreciar su carácter fictivo como macroacto del habla.
- Leer en clases fragmentos, pasajes, expresiones que permitan la valoración de la función estética del lenguaje, las posibilidades potenciales del uso de la lengua, el disfrute del texto artístico.
- Comunicar por escrito juicios y valoraciones sobre los textos leídos.

Hace unos años escribí: “Leer literatura es penetrar en un mundo de imágenes portadoras de experiencias, un acto de entrega en el que no se renuncia a nuestra propia identidad; es copular, entablar un diálogo íntimo, cuya felicidad radica en lo que está latente detrás de ese intercambio mutuo y del cual brotan nuevas representaciones mentales que nos irrigan y transportan, dejando una sensación espiritual tal vez no muy definible, pero propicias para autointerrogarnos si somos en realidad los mismos” (2002, p. 5). Si en alguna medida como profesores universitarios, sobre bases científicas, logramos desarrollar la competencia de lectura literaria en los estudiantes, no solo habremos alcanzado un objetivo instructivo, sino que habremos contribuido al desarrollo íntegro de su personalidad.

Referencias bibliográficas:

- Dijk, T. A. (1987). “Pragmática de la comunicación literaria”. En Mayoral, J. A.: (Comp.) *Pragmática de la Comunicación literaria* (p. 171-194). Madrid: Arco/Libros. S.A.
- Eco, H. (1984). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Ediciones Lumen.
- Fayolle, R. (1987). “Para una definición histórica de literalidad”. En: *Problemas 2. Historia Literaria*. La Habana: Editorial Academia.
- Fuentes, C. (1993). *Geografía de la novela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- González Morales, A. (2002). *La promoción de la lectura: un reto para el tercer milenio..* México D.F.: Editorial Venecia.
- Markiewics, H. (1989). “La recepción y el receptor en las investigaciones literarias. Perspectivas y dificultades”. En: Navarro, D. (Comp.): *Textos y contextos II*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Naumann, M. (1984). “La realización de las obras por parte del sujeto activo”. En *Criterios*, (5-12), 33-46.
- Ricoeur, P. (1986). *Interpretation theory*. Texas University.
- Rincón, C. (1987). *El cambio en la noción de literatura*. Colombia: Instituto Colombiano de Literatura.
- Sartre, J. P. (1966). *¿Qué es la literatura? (I)*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Schmitd, S. (1987). “La comunicación literaria”. En: Mayoral, José A.: (Comp.): *Pragmática de la Comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros. S. A
- Schober, R. (1989). “La estética de la recepción y el problema del realismo”. En *Temas*, (20), pp. 103-116.

Sentidos de la lecto-escritura: dos libros de texto, dos preparatorias públicas

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
Universidad de Sonora, México
e-mail: pguerrero@correom.uson.mx

Resumen

El objetivo de esta ponencia es mostrar el concepto implícito o explícito que reproducen los libros de texto que utilizan los profesores para las materias de lecto-escritura en preparatorias públicas de Sonora, México. Para llevar a cabo dicho objetivo, me apoyo en los planteamientos teóricos de Eliseo Verón, quien propone una teoría de los discursos que clarifica la mediatización que realizamos en el reconocimiento y la producción de lo social. Considero que gran parte de los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los estudiantes de bachillerato en torno a la escritura son constructos sociales y que son éstos los que determinan los significados y valores que dan al hecho de escribir.

Palabras clave: sentido, lectura, escritura, libro de texto

Abstract

Humanistic and social investigation guides to man's knowledge through the analysis of his social structures, thoughts, expressions, and most of his daily actions. The objective of this presentation is to show and recreate the implicit and explicit concept of the textbooks that teachers use for the subject "Taller de Lectura y Redacción" on public high schools at Sonora Mexico.

To complete this goal, I'm building my work upon one of the theoretical frameworks of Eliseo Verón, who proposes a discourse theory that clarifies the mediatization that we do on social recognition and production. Discursive mediation has a triadic base and responds to the meaning of the signs based on Gottlob Frege's and Charles Sanders Peirce's studies. This allows to define the sign-interpret-object relationship and allows to explain the way in which meaning is produced.

I consider that most part of the imaginaries and social representations that high school students have against writing are social constructs, and those are the ones that decide the meanings and principles who give meaning to writing.

Key words: meaning, reading, writing, textbooks.

La investigación social y humanística conduce al conocimiento del hombre mediante el análisis de sus estructuras sociales, de sus pensamientos, sus expresiones y sus acciones más cotidianas. Considero que gran parte de los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los estudiantes de bachillerato en torno a la escritura son constructos sociales, que son estos los que determinan los significados y valores que dan al hecho de leer y de escribir, y que dichos significados y valores repercuten en su incorporación a las comunidades disciplinares de las que formarán parte en la universidad.

El objetivo de este artículo es mostrar el concepto implícito o explícito que de lectura y escritura reproducen los libros de texto que utilizan los profesores para las materias *Taller de Lectura y Redacción y Comunicación Oral y Escrita* en preparatorias públicas de Sonora, México. Para llevar a cabo dicho objetivo, me apoyo en los planteamientos teóricos de Eliseo Verón, quien propone una teoría de los discursos que clarifica la mediatización que realizamos en el reconocimiento y la producción de lo social y permite explicar la manera en que se produce el sentido.

Verón parte de dos supuestos: por un lado, dice que los fenómenos sociales son procesos de producción de sentido y que en lo textual¹⁶ se pueden encontrar huellas en forma de operaciones discursivas; y por otro, explica que las producciones de sentido son esencialmente sociales, es decir, que todo lo que signifique algo describe y explica algunas condiciones sociales productivas (1998, pág. 125). Una de las condiciones de producción sería el conjunto de textos que están en circulación. Así, explica, es posible analizar la cultura desde los textos.

¹⁶ Para Verón, texto no es solo el discurso escrito, sino todo lo que está en la superficie social en forma de paquetes textuales y dice que sólo a través de sus lecturas es posible comprender la cultura y la sociedad.

Eliseo Verón señala, como base de su teoría sobre la discursividad,¹⁷ la diferencia entre lo que es la lectura en producción y la lectura de repercusión. El autor explica que al poner en relación la producción de un escrito con la recepción de mismo (a lo que denomina circulación) se pone en juego un proceso particular de interacciones que vinculan una gramática de producción con otra de reconocimiento. En esta circulación, que incluye una ideología, se produce la percepción social del sentido y ello permite señalar la articulación entre producción y consumo. De esta manera el autor define a la lectura, como el efecto de sentido en el que se pone en juego dos tipos de gramáticas que no son idénticos: la de producción y la de reconocimiento. Explica así que lo ideológico esté siempre presente en un discurso, incluyendo el discurso científico. Aunque, aclara que la recepción dependerá del cómo se lee, dónde y cuándo aparece el efecto ideológico y por lo tanto, lo ideológico depende del reconocimiento que se haga de la lectura. El discurso entonces es una práctica social que produce un sentido para ser reconocido.

Una limitante para el trabajo que aquí expongo es precisamente el de la recepción del sentido por los estudiantes, pues esto amerita una investigación más amplia que apenas empiezo y que necesariamente tendrá que estudiar más de cerca el sentido que los estudiantes de preparatoria le dan a los conceptos de lectura y escritura.¹⁸ Por el momento me quedo con el análisis de las propuestas explícitas y/o implícitas en los libros de texto utilizados en los cursos regulares del 2012. Me centraré en los libros utilizados en dos de las principales preparatorias públicas en Sonora: Los textos del *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2* del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (Cobach) y los de *Comunicación Oral y Escrita 1 y 2* del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES). La primera con inclinación humanística y la segunda con inclinación técnica.

Para empezar el análisis es necesario contextualizar un poco y recordar que en 2005, dentro del marco de las reformas educativas mundiales iniciadas desde los noventas, la Subsecretaría de Educación Media Superior en México inició un análisis de propuestas para perfilar el ciclo 2008 y 2009; como resultado se obtuvo la Reforma Integral a la Educación Media

¹⁷ Verón define su teoría de los discursos sociales como “un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social” y por semiosis entiende “la dimensión significativa de los fenómenos sociales [...] en tanto procesos de producción de sentido” (1998, p. 125).

¹⁸ Aunque lo intuyo por impartir clase en cursos de primer ingreso a la universidad.

Superior (RIEMS) que en el acuerdo 442, artículo primero del *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 26 de octubre de 2008, establece los ejes de un mapa curricular común (MCC) basado en competencias¹⁹ en el que la lectura y escritura juegan un papel relevante. Sin embargo, al revisar los libros de texto utilizados en las escuelas públicas antes mencionadas se observa una serie de diferencias y conceptos dispersos tanto de lectura como de escritura, cada una con sentido distinto. Entonces se empiezan a generar preguntas como: ¿qué están entendiendo los estudiantes por lectura? ¿Qué entienden por escritura? Considero que estas reformas han generado una determinada manera de conceptualizar dichas prácticas, empezando por el enfoque propuesto en la reforma antes dicha: el de competencias, que considera que “los conocimientos por sí mismos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto” (RIEMS).

¹⁹ Las competencias genéricas incluyen 11 competencias específicas que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior y que son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias están organizadas en seis categorías:

- Se autodetermina y cuida de sí:

1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

3) Elige y practica estilos de vida saludables.

- Se expresa y comunica:

4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Piensa crítica y reflexivamente:

5) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Aprende de forma autónoma:

7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Trabaja en forma colaborativa

8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- Participa con responsabilidad en la sociedad:

9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11) Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

De entre las competencias que la reforma subraya como las más relevantes se encuentran las relacionadas a las habilidades lectoras, sin embargo, el documento da por sentada una preconcepción de dichas competencias sin definir las, situación que se pone de manifiesto en la variación de objetivos y programas observable en los libros de texto utilizados en las escuelas de nivel medio superior. Para citar un ejemplo de lo anterior, cabe mencionar que los enfoques planteados en los objetivos de las asignaturas impartidas en las escuelas, tanto humanísticas como técnicas, son diferentes, incluso los nombres de las materias son distintos, aun cuando la RIEMS evidenciaba la necesidad de un tronco común. En los COBACH, la materia se llama *Taller de lectura y redacción* y en las preparatorias técnicas como CBTIS y CECYTES, se llaman *Lectura, expresión oral y escrita*. En el COBACH el objetivo de la materia es que el alumno adquiera una herramienta para propiciar su desarrollo como persona visionaria, competente e innovadora y toma en cuenta tres saberes: el conceptual, procedimental y actitudinal con el propósito de que, apoyado por el maestro, mejore su aprendizaje. Utilizan un libro de texto por materia.

En el CECYTES se proponen dos objetivos, el primero dice: “que el estudiante a través de estrategias de comprensión lectora desarrolle habilidades para comunicar en forma oral y escrita lo comprendido en una lectura”, y el segundo: “que el estudiante utilice estrategias de construcción y análisis para elaborar trabajos académicos, y analice diversos tipos de textos que le permitan desenvolverse en situaciones y contextos comunicativos variados”. Esta última institución maneja un libro de texto, un libro de apoyo para la lectura y un manual para el profesor. Desde aquí se empieza a observar cómo la producción de un escrito pone en juego interacciones que vinculan la producción con la recepción, es decir, empezamos a encontrar huellas en forma de operaciones discursivas, como lo propone Verón. Los textos que circulan ya van cargados de imaginarios que producen y/o reproducen una percepción social del objeto de estudio, en este caso, de los conceptos de lectura y escritura.

Considero aquí que el hecho de contar con un libro de texto como guía implica ya la idea que se externó en la reforma antes dicha (RIEMS): la de unificar criterios en cuanto a la educación media y media superior de los estudiantes. Si suponemos, de acuerdo con Ausubel (1986) en su teoría sobre el aprendizaje significativo, que la educación es un proceso de construcción

de significados y sentidos través de las experiencias de vida que los individuos forman en los distintos ámbitos y contextos educativos, entonces es importante preguntarnos cuál es el sentido que se le da a las prácticas lectoras y escriturales de los jóvenes y qué implicaciones tiene el sentido que se propaga.

En primer lugar si se considera que el libro de texto, por ser impuesto y guía de la clase, está cubierto de autoridad y lo que en él está escrito es casi una verdad absoluta para el estudiante, ya estamos induciendo al estudiante para que no cuestione, porque está “aprendiendo” algo dado, en cambio si se le preguntara ¿quién lo escribió?, ¿con base en qué?, ¿para qué?, la situación sería distinta. Ahora bien, ya tienen el libro de texto. Si como señala Verón, la circularidad pone en juego un proceso de interacciones que incluyen una ideología y una percepción de sentido, la pregunta será ahora, ¿qué imaginarios sociales se están reproduciendo a través de los libros de texto, con respecto a la lectura y a la escritura?

Para comparar dos percepciones, reviso tres características importantes de dichos textos: el objetivo, la cantidad de unidades (o bloques) y la metodología que se utiliza para adquirir las prácticas de la lectura y la escritura. Veremos cómo aun cuando se ha insistido en un marco curricular común, las diferencias son notables:

1) Objetivos: si partimos de los dos objetivos, que ya se mencionaron, tenemos que la preparatoria con enfoque humanista está reproduciendo de manera implícita sólo la parte utilitaria e inmediata de la lecto escritura. Concibe a estas prácticas como herramientas útiles para el “desarrollo como persona visionaria, competente e innovadora”, considero que se queda en lo de competente y olvida lo visionario y lo innovador, pues muestra la educación en la lecto escritura a la manera de una capacitación para el trabajo no crítico: el estudiante sabrá hacer cartas, exposiciones, resúmenes de información, pero no construirá su opinión; mientras que la preparatoria con enfoque técnico, además de su preocupación visible por darle importancia a la lectura (tienen un libro de apoyo aparte del libro de texto), reproduce, por lo menos en el objetivo, la idea de la lectura como un proceso que se realiza a través de estrategias que permitirán desarrollar habilidades y lo harán competente para construir textos tanto académicos como los que se utilizan en otros contextos.

Es decir, reproduce la idea de que a través de la lectura y la escritura el estudiante puede construir conocimiento, expresar su opinión y desenvolverse de manera eficaz en diferentes contextos, lo que lo acerca más a la obtención de un pensamiento crítico. La circulación de la propuesta en el libro de texto de la escuela preparatoria con enfoque humanístico no permite el desarrollo del pensamiento crítico, no examina la estructura de los razonamientos ni los vincula a razonamientos sobre la vida diaria de los estudiantes, tampoco le permite evaluarlos. Sólo considera el aspecto mecánico del estudio. En el segundo caso, el de la escuela técnica, hay cierta apertura para revisar, evaluar y reconstruir ideas.

2) Unidades o Bloques (contenidos): si observamos los bloques y su organización, puede observarse que la escuela con enfoque humanista habla de tipos de textos: funcionales, persuasivos y recreativos, y de uso de léxico. Los contenidos de los bloques de léxico y semántica son ejercicios ortográficos, de puntuación, de sinónimos, antónimos, así como el uso de organizadores gráficos para darle sentido a una lectura. Ahora, con respecto a los tipos de texto, si nos adentramos un poco más, vemos que define a los textos funcionales como “aquellas herramientas indispensables para la vida cotidiana” (p. 12) y explica con ejemplos de cartas, solicitud de empleo y curriculum vitae; a los persuasivos los define como los “orientados a inducir, mover, obligar con razones a creer o a hacer una cosa” (p. 81) y ejemplifica con anuncios comerciales; por último, define a las recreativos como los textos en los que un autor “da a conocer sus emociones, gustos y percepciones” y ejemplifica con poemas. ¿Por qué no llamarlo texto literario y no recreativo? ¿Qué concepto se pretende reproducir con respecto a las tareas intelectuales en una escuela humanística? ¿Qué sentido tiene llamar al texto literario, texto recreativo? ¿Por qué no utilizar discursos políticos, periodísticos o religiosos, por ejemplo, para tratar el tema de discursos persuasivos?

Si de acuerdo con Verón pensamos que “La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en sus productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos” (1978, p.124). Entonces estamos apuntando a un proceso educativo en el que se le está restando importancia a todo un campo disciplinar: el literario. También se le resta importancia a la construcción de opinión con respecto a aspectos sociales,

ya que aunque se utilizan lecturas que pudieran prestarse a la discusión de temas y conflictos sociales, las preguntas que se hacen con respecto a la lectura son literales, no muestra preguntas de reflexión. Desde los libros de texto, no se observa el desarrollo de habilidades para producir un pensamiento crítico en el alumno. Este proceso educativo está implicando, también, un concepto parcial de lo que la lectura y la escritura pudieran llegar a ser para los estudiantes.

Vayamos ahora a los contenidos utilizados en los libros de texto de la escuela técnica. Aquí se mezclan entre las actividades de lectura algunos ejercicios ortográficos, de puntuación, etcétera y se observan otros temas como la trascendencia de la comunicación, conceptos que giran alrededor de la lengua oral y escrita: funciones de la lengua, tipos de lenguajes, y organizadores gráficos. Y en el libro de apoyo, se explica que para leer es necesario interpretar para darle a la lectura un sentido propio y que para evaluar una lectura es necesario establecer una relación entre lo que el estudiante sabe y lo que dice el texto. Los contenidos de estos textos refuerzan lo previamente dicho con respecto a los objetivos. Contrario a lo que uno supondría, la escuela técnica reproduce un concepto de lectura y de escritura más completo, de acuerdo con criterios académicos, que la escuela humanística.

3) Metodología. En el libro del Colegio de Bachilleres hay secuencias didácticas que preguntan ¿qué es? , a manera de diagnóstico, luego ejemplifican. Es decir, muestran un texto del tipo que están trabajando, después solicitan al estudiante que escriba algo similar, en algunas ocasiones pide al estudiante que localice la estructura de un texto y en raras ocasiones se solicita su opinión con respecto al contenido de un texto.

En el CECYTES, al igual que en El Colegio de Bachilleres, el libro de texto divide sus bloques en tres tipos de actividades: Inicio, desarrollo y cierre. También inician despertando el interés en el estudiante, preguntando ¿qué es?, a manera de diagnóstico. Sin embargo, varía en el momento en que explican el tipo de texto con el que se va a trabajar, luego ejemplifican mostrando un texto y solicitan al estudiante que construya uno similar. Es decir, los estudiantes empiezan a construir sus propios textos a partir de una definición de los mismos y del análisis de la lectura a partir de preguntas que van más allá del sentido literal y lo obligan a construir inferencias. Es importante señalar también que la complejidad

de las actividades es gradual, empieza con las preguntas literales sobre la lectura y termina con actividades de opinión y la construcción de textos similares al escrito.

Si como Eliseo Verón señala, todos los discursos están atravesados por alguna ideología (yo prefiero hablar de imaginarios sociales con todo y sus diferencias conceptuales) entonces los discursos implícitos en los libros de texto están reproduciendo sentidos de la vida en sociedad, sentidos de la vida escolar y estos sentidos pueden describir y explicar las condiciones sociales que contextualizan dichas actividades. Aquí puedo aventurar otras preguntas que me llevarían al contexto ¿qué tipo de ciudadanos se pretende formar?, ¿se están dando las condiciones para que los estudiantes de bachillerato ingresen preparados a alguna universidad?, ¿por qué los estudiantes de la escuela técnica tienen más preparación que los de la humanística en el sentido del análisis y contextualización de contenidos?, ¿se está visualizando grupos de jóvenes con estudios truncados en la preparatoria?, ¿en dónde quedan todos los estudios que actualmente se han hecho con respecto a la enseñanza del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a partir de la lecto-escritura?

Contestar a estas preguntas sin duda nos llevaría a comprender el funcionamiento social de la educación, de las reformas a la misma, de los discursos utilizados para promover cierto tipo de ciudadanos. O con palabras de Berger y Luckmann, dentro del funcionamiento social de dichos ámbitos se reproducen ideas y conceptos con los que “se transforma la realidad subjetiva de las internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, no porque aquéllas no estén establecidas o se aprehendan como algo menos que real en la vida cotidiana, sino porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible al desplazamiento” (2012, p.184). La realidad subjetiva, las representaciones que los estudiantes reciben con respecto a las prácticas lectoras y escriturales, se internalizan en la preparatoria y se externalizan al llegar a las aulas universitarias.

Es muy apresurado contestar las preguntas antes dichas sin considerar otros factores como por ejemplo, la manera en que el profesor hace uso del libro de texto y de qué manera lo percibe el estudiante y lo lleva a la práctica. Existe una fuerte relación entre el concepto que tiene el profesor con respecto al contenido que enseña y la forma en que lo enseña, así como a quién lo enseña, de tal manera que quienes sólo siguen los lineamientos curriculares pueden no desarrollar habilidades de pensamiento

crítico en sus estudiantes, quienes centran su atención sólo en transmitir conocimiento estructurado, tampoco. Sin embargo, quienes se centran en el aprendizaje del estudiante, puede ser que sí lo hagan. La enseñanza en el aula es otro tipo de producción de texto, en el sentido que lo entiende Verón, y forma parte del tejido de la semiosis social: “Un discurso realiza determinadas operaciones, produce objetos y genera representaciones” (1998, p.138). Sin embargo, este escrito, como lo dije al inicio, se limita a explorar los conceptos que de lectura y escritura están propagando los libros de texto. Aun así, podemos afirmar que los libros de texto son materias significantes que permiten realizar un análisis de fragmentos que remiten a una red semiótica de significados que pone en juego operaciones (producción), discurso (producto-circulación) y representaciones (repercusión) (Verón, 1998, p. 124).

En esta circulación se observan elementos sociales que permiten acercarnos al sentido de la lectura y la escritura que se ha reproducido en las escuelas preparatorias. Aclarando que la recepción del producto y su repercusión, dependerá de cómo se lee y se escribe, dónde y cuándo aparece el efecto ideológico y por lo tanto, en que momento aparecerá el sentido que se le da a estas prácticas para ser reconocidas como, herramientas de utilidad práctica, inmediata; o bien, como quehaceres para construir conocimiento y construir opinión.

Entonces, si todo discurso, incluyendo el del conocimiento, como práctica social es ideológico y contiene en sus palabras una serie de imaginarios y representaciones sociales que permiten al individuo darle sentido a sus prácticas, a su cotidianidad, a sus vidas ¿Qué significado tienen la lectura y la escritura en la vida de un ser humano? ¿Qué sentido les están dando los estudiantes como receptores (consumidores) de estos significados? ¿Cuáles son las condiciones de producción, de recepción y de valoración de dichas prácticas? ¿Cómo es su experiencia en el aula? ¿Con qué discursos de los vistos en clase podrán identificarse los estudiantes? Considero que las ideas con las que llegan a las aulas universitarias los estudiantes de nuevo ingreso son lecturas de fragmentos de semiosis que han internalizado, son constructos sociales que determinan los significados, sentidos y valores que le dan a prácticas formativas como las de la lectura y la escritura.

Hay mucho más que decir al respecto y mucho por analizar, pero, por el momento, y para cerrar, creo que es importante recordar que la formación de los individuos genera significados, que estos a su vez, generan identidad

y sentido y que los libros de texto utilizados en las escuelas reproducen imaginarios y representaciones sociales que consumen los estudiantes en preparatoria. Es importante recordar también que dichos estudiantes, en su momento, serán los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad, y externarán dichas representaciones acerca de la lectura y la escritura, y que son estas representaciones e imaginarios lo que les dificultará o facilitará su adaptación a las nuevas comunidades discursivas de las que formarán parte.

Referencias bibliográficas:

- Ausubel, D. et al. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós, Barcelona.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comunicación Oral y Escrita 1 y 2*. (2013) Hermosillo: CECyTIS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Diario Oficial de la Federación* 26 de octubre de 2008.
- Navarro Gil, D. (2013). *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2*. Hermosillo: Colegio de Bachilleres.
- Rodríguez Méndez, M. et al. (2011). *CECyTES Lee y Memoria de Matemáticas Básicas. La lectura es el camino a la transformación de nuestro mundo*. Hermosillo: CECyTES.
- Verón, E. (1978).) “Discurso, poder y poder del discurso”. En *Memorias del Primer Coloquio de Semiótica*, Universidad Católica de Río de Janeiro. Ediciones Loyola.
- _____ (1984). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires: Espacios de crítica y producción.
- _____ (1998). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Alfabetización académica y cultura escrita: la perspectiva de los estudiantes sobre para qué, cómo y qué escriben en la universidad

Ana María Méndez Puga
e-mail: mendezana22@gmail.com

Olga López Pérez
e-mail: olga.lp.umsnh@gmail.com

Nancy Karen Ramírez Sánchez
e-mail: psic.ramirez.nk@gmail.com
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Resumen

La escritura y la lectura reconocidas como prácticas y procesos que demandan la enseñanza sistematizada e intencional, que no se limitan a una etapa de la vida y de la formación escolar, plantean la necesidad de dar atención específica al contexto universitario. Así, el presente trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación en proceso, orientado al trabajo con jóvenes universitarios en temas de lectura y escritura, en donde se busca que la lengua escrita facilite aprender sobre las disciplinas, encontrar elementos para lograr una mejor alfabetización académica e incorporar a los jóvenes a la cultura escrita. El diseño de investigación es mixto y el objetivo de la primera etapa corresponde a identificar para qué, cómo y qué escriben los estudiantes durante su formación. Se encontró que hay una diferencia importante entre los estudiantes de primer y último año, los primeros reconocen a la escritura en la escuela como un medio de acceso al aprendizaje que requiere de tiempo y en donde existen diversas formas de escribir; los segundos, manifiestan que la escritura es sólo una forma de evidenciar la lectura de textos y la forma de escribir depende del profesor y la asignatura.

Palabras clave: Alfabetización académica, Cultura escrita, Disciplinas, Enseñanza Universitaria

Abstract

Reading and writing are recognized as practices and processes that demand the systematic and intentional teaching, not limited to one stage of life and schooling, raise the need for specific attention to the university context. This paper presents the results of a research project in process-oriented work with university students in reading and writing issues, where it is intended that the written language facilitates learning about the disciplines; find elements to achieve better academic literacy and incorporate youth literacy. The research design is mixed and the objective of the first stage is to identify what, how and what to write the students during their training. It was found that there is a significant difference between students of the first and last degrees; the first to recognize the writing on the school as a means of access to learning that takes time and where there are different ways of writing; second, it shows that writing is just a way of demonstrating the reading of texts and how to write depends the teacher's view and the subject.

Keywords: Academic literacy, written culture, disciplines, university education

Antecedentes

El ingreso de los estudiantes a la educación superior se acompaña de la expectativa de los profesores de considerar que cuentan con el dominio suficiente de las habilidades de escritura y lectura que les permitirá no solo acceder al conocimiento, sino también transformarlo y comunicarlo. El desencuentro de dicha expectativa ha llevado a la conformación de diversos estudios que han dado cuenta que la alfabetización no debe limitarse al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, determinadas por una perspectiva y con énfasis en los primeros años de escolarización, sino que, se necesita expandir y atender el proceso de alfabetización en los diversos momentos y contextos de la educación. De esta manera, la alfabetización académica permitió repensar el papel que juega la lectura y la escritura sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad,

además de dar respuesta a la interrogante sobre el por qué los estudiantes presentan dificultades para aprender a partir de la lectura y la escritura de textos.

Específicamente en el caso de la escritura se han realizado estudios que indagan los elementos que influyen en el proceso de composición escrita de un texto; estudios como los de Scardamalia y Bereiter (1992) a partir de su modelo explicativo, señalan las diferencias entre los escritores novatos y expertos, planteando que cada uno realiza diferentes procesos, de ahí que sea relevante identificarlos para desarrollar estrategias para la enseñanza de la escritura, tratando de lograr que el novato se convierta en experto. También se han desarrollado investigaciones que buscan identificar y caracterizar cuáles son los factores que conforman y determinan las prácticas de escritura de los estudiantes. Algunos se dirigen a explicaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura (Flower & Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps y Castello, 1996), otros estudios reconocen la importancia de conceptualizar la escritura a partir de la situación de comunicación, social y cultural (Van Dijk & Kintsch, 1983; Carlino, 2005; Cassany, 2006). En ese sentido, hay posturas que se inclinan a explicaciones de tipo psicológico, lingüístico y/o sociocultural.

Retomando esos estudios y tratando de atender la situación que se vive en cada contexto, diversas universidades latinoamericanas han configurado una serie de acciones buscando que se logre en sus salones leer y escribir para aprender para la vida y sobre una disciplina, adoptando la perspectiva de la alfabetización académica y considerando la relevancia del contexto y la cultura escrita de la cual emergen los estudiantes.

En esa lógica, la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, también se ha preocupado por lograr que sus estudiantes sean mejores escritores. Michoacán está localizado en la región centro-occidente de México y la universidad tiene un carácter humanista y se caracteriza por recibir estudiantes de varios estados y etnias, de ahí que la diversidad cultural de sus estudiantes haga aún más enriquecedora la dinámica. Este trabajo se sitúa en dicho contexto de diversidad, en el que los estudiantes día a día buscan mejorar su formación y entender la profesión en la que están insertos.

Método

Para el primer acercamiento se trabajó bajo una metodología mixta, llevando a cabo la aplicación de una escala tipo likert a 200 estudiantes, 100 de primer año y 100 de quinto; posteriormente, se realizaron entrevistas individuales y 4 grupos focales, cada uno integrado por 8 estudiantes de los grados señalados.

El análisis de los datos recuperados se estructuró a través de tres categorías: 1) Tareas de escritura solicitadas en la formación de estudiantes; 2) Proceso de escritura y 3) Prácticas habituales de la escritura.

Para efectos de este trabajo solo se retoman los de la segunda categoría, que refiere al proceso de escritura; se presenta el análisis contrastando lo expuesto entre los estudiantes de primer y quinto grado en los grupos focales.

Proceso de escritura

Proceso y funciones de la escritura:

La función epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, L. 1993) como medio a través del cual se reestructura el pensamiento, es un aspecto identificado en los estudiantes de primer año, ello debido a que una de las diferencias significativas encontradas señala que estos estudiantes al escribir, expresan tener como objetivo plasmar sus ideas de manera entendible y congruente, realizando revisiones constantes, esto se constata con algunos de los testimonios recabados: *“yo creo que escribir sirve como por ejemplo... para darte cuenta que ya comprendes algo, o has visto, pero implica una reflexión”*, *“escribir no es copiar por copiar y copiar, tienes que pensar y decir de forma bien ... (cómo es bien?) ... es decir que tienes que comprender qué quieres decir y pensar si lo que escribiste dice eso y lo que dices es cierto”*, *“es que pasa que cuando hablas salen las ideas, pero cuando escribes sale diferente”*, *“si, plasmarlo no es tan fácil, lo dices de una manera pero al leerlo ya no suena tan bien que cuando lo dijiste, tienes que leer muchas veces y luego ya hasta lo que pensaste no es igual que al inicio. Desde luego, el que lo identifiquen, no implica que lo logren, pero sí es fundamental como punto de partida.*

Por su parte los de quinto año, expresan como prioridad el cumplir con los requisitos del profesor en cuanto a extensión y ortografía, algunas participaciones que evidencian esto son: *“cuando escribes pues piensas y vuelves a pensar pero... .. aunque pienses no sirve... si bueno... pues no sabes que decir; luego si y lo dices, pero el maestro te dice que lo dijiste mal, pues porque eso no se dice en tan poquito espacio”, “sí, pero también pues uno lo dice y si te equivocas en cómo lo escribiste te baja puntos o te dice que en su clase no se escribe como en el face, entonces pues para que el maestro lo vea bien debe cumplir con lo que te pide”*.

La diferencia identificada anteriormente, permite retomar otro de los resultados obtenidos y que refiere a la función de las tareas de escritura, mientras que para los de primer año es una práctica que los docentes solicitan para conocer lo que ellos saben y comprenden de un texto, por ejemplo esto lo expresa una estudiante de primer año que menciona que *“los maestros te piden que escribas de esa forma que no es igual, no como antes que tenías un libro, sino que debes leer de otros libros y luego decirle qué entendiste y él no te dice nada, tú le dices en lo que escribes”, “Es que te lo piden, que leas y luego que escribas algo que pienses, pero escribirlo te hace como pensarlo más porque tienes que leer y leer para que lo que diga sí sea lo que quieres decir”*; en cambio, para los estudiantes de quinto, las tareas de escritura se reducen a ser sólo un medio de registro y mecanismo utilizado por el docente para la verificación de lectura previa, *“No lo hacen como retroalimentación, como que nada más quieren ver que sí leíste y ya, no te lo califican bien de que si está bien así o por qué pones esto o así”*.

La relación entre aprendizaje y escritura en la universidad, es un tema bajo el cual estudios como los de Carlino (2005), ha puesto de manifiesto la importancia de conocer no sólo el proceso por el cual el estudiante emprende el escribir, sino además, el objetivo y la función que le confieren. Así, los resultados expuestos coinciden con uno de los problemas que caracterizan a la enseñanza habitual y que expone Carlino (2002, 2003, 2004^a y 2004b), sobre la necesidad de compartir la responsabilidad por parte de todos los actores, en particular, el repensar la función del docente como figura que transmite el conocimiento y también, a la función que cada docente y estudiante le otorgan a la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza - aprendizaje o a las creencias que tiene en torno a ella (Miras, Solé y Castells, 2013). Es a partir de ello que la relación entre alfabetización académica y cultura escrita resulta trascendente tanto para analizar el contexto de la universidad, como para la conformación de

acciones que posibiliten al estudiante no sólo conocer las prácticas de escritura que confieren a la disciplina, sino además utilizarlas para transitar y ser miembro de su comunidad.

Tiempo de escritura, revisión y ortografía:

En lo que refiere a conocer cómo escriben los estudiantes se encontraron tres aspectos significativos, el primero corresponde al tiempo de escritura, el segundo a la revisión y el tercero a la ortografía. Los estudiantes tanto de primero como de quinto prestan especial atención a los tres aspectos, de hecho ambas poblaciones expresan que de acuerdo a la tarea de escritura por realizar, depende el tiempo que deberán dedicarle, es decir, aunque desconocen la existencia de la diversidad textual y los géneros discursivos de forma disciplinar, reconocen que existen diferencias en las formas en la que se escribe, diferencias basadas en el tipo de texto solicitado por el docente.

Las siguientes participaciones lo muestran: *“cuando sabes que el maestro dice que será para al final del semestre pues como que lo dejas, porque no sabes de qué, cómo lo va a pedir, qué quiere que diga”, “algunos profesores hasta te ayudan y te lo hacen fácil porque te dicen cómo decir eso que quieren que digas y así lo haces más fácil”.*

Unido al aspecto anterior, pero que aparece como una diferencia entre ambas poblaciones, es que los estudiantes de quinto año expresan que existen dos determinantes del tiempo dedicado a escribir, una refiere al destinatario del escrito y otra a la asignatura. Por su parte, los de primer año sólo consideran que depende del texto por escribir y la fecha de entrega. *“yo si lo hago igual con tiempo, es porque a lo mejor no se me da tanto el choro (palabra coloquial para explicación, discurso) y tengo que empezar dos días antes para pensar un día en lo que voy a escribir; vuelvo a leer y vuelvo a escribir y así lo que se me ocurre. Porque luego me quedo dos horas ahí sin nada”, “es que así todo depende de qué te pidan, no es lo mismo lo que te pide un maestro y cómo te lo califica que otro, unos como que hasta te da flojera empezar porque nunca lo leen y así pues como que te desmotiva escribir”, “bueno ... yo digo que no escribes todo igual, cuando tengo que hacer una tarea de epistemología tengo que leer y pensar mucho más y así, porque me piden una reflexión, pero mmm... cuando es para procesos pues sólo es un reporte, solo elijo las ideas y ya las pongo las que yo creo”.*

La revisión como segundo aspecto, en ella se destaca una diferencia entre los estudiantes de primer y quinto año, los primeros expresan realizar revisiones de sus escritos de dos formas, una es a través de la producción por párrafo o cuartilla y los segundos mencionan que sólo realizan una revisión final, centrándose en la extensión del párrafo y la ortografía. Esto se puede evidenciar con dos participaciones, un estudiante de primer semestre que menciona *“yo vuelvo a leer cuando acabo el párrafo porque luego estoy presionado y por lo mismo que no sabes, o sea pones algo y te contradices y al releerlo dices: ah ya lo puse y depende de las postura que tu tomes y lo mueves”*, por su parte una estudiante de quinto año menciona *“yo reviso que hable un tema y concluya y luego de otro y que termine y que no que me pase de lo que pidió el profe y que tenga orden”*, otra estudiante *muestra claramente la relación de la revisión de la escritura y los géneros textuales y discursivos, “Es que revisar no lo hace cualquiera, por ejemplo, no es lo mismo de los que escriben música a los que escriben poesía y más bien de lo que intentes transmitir y del contexto pues depende lo que revisas, son como formalismos que deben llevar los trabajos que no todos entienden, menos en psicología”*.

Modelos como los de Scardamalia y Bereiter (1992) y Murray (1980) exponen la importancia de la revisión de toda producción escrita, centrándose en el proceso más que en el producto; a pesar de que cada modelo se organiza de forma diferente para explicar cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, todos coinciden en identificar a la revisión como un elemento que se ubica durante todo el proceso. Sin embargo, el proceso de revisión es complejo porque demanda la resolución de problemas textuales, los cuales el estudiante no suele conocerlos o por el contrario suele reducirlos a las consignas de los profesores y sus conocimientos de ortografía, motivo por el cual la revisión se relaciona a la escritura de borradores como mecanismo a través del cual los estudiantes den cuenta de su propio proceso de producción escrita.

El último aspecto que refiere a cómo escriben los estudiantes, es la relación que establecen entre la ortografía y la escritura, los estudiantes de ambos grados coinciden en que la ortografía es un aspecto al cual deben prestarle atención, ya que de equivocarse les repercute en su calificación. De tal manera, las revisiones que realizan durante y al finalizar de la producción de un texto, se centra a identificar errores ortográficos. Se reconoce la importancia de la ortografía en el lenguaje escrito, no obstante las prácticas pedagógicas de los niveles básicos de educación, prestan atención principalmente a la relación entre escribir bien y la utilización de las

reglas ortográficas, es decir, dejan en un segundo plano a los componentes gramaticales y discursivos, situación que se reproduce en los estudiantes universitarios al ser revisores de su producción o la de otros, en tanto que también las reproducen los profesores. Esto se evidencia con la participación de los estudiantes en donde refieren que *“Escribir para la escuela es así como diferente porque es más serio, no puedes decirlo igual que como lo hablas, tienes que hacer que se vea bien, con la ortografía”*, *“La escritura es más formal tienes que revisar que esté bien escrito sin errores de ortografía porque si no, habla de que no sabes escribir”*.

Lo que se escribe en la universidad

Sobre qué escriben los estudiantes, los resultados muestran que su escritura en la universidad se centra a la toma de notas, reportes de lectura y ensayos. Ambas poblaciones coinciden en dedicar tiempo en cada asignatura para tomar notas, fuera del horario de las asignaturas mencionan que lo que principalmente escriben son ensayos y reportes de lectura. La diferencia que se encontró es que los estudiantes de primer año dicen realizar principalmente reportes de lectura, mientras que los de quinto mencionan que son ensayos. De acuerdo a Solé y otros (2006), generalmente en el contexto universitario las tareas de aprendizaje que se realizan a través de la escritura mantienen una relación directa con la lectura, no obstante la complejidad de cada una difiere, en ese sentido, los textos que solicitan los profesores, en términos de un ensayo y un reporte de lectura, difieren entre sí en el tipo de texto, pero no en la percepción del estudiante de que es una tarea escolar.

Los estudiantes mencionan que le son solicitadas dichas actividades, para: en el caso de los ensayos coinciden en que son un medio de evaluación al finalizar el curso de una asignatura, demostrar lo aprendido, mientras que el reporte de lectura le confieren la función de ser una evidencia de lectura, en ambos casos los estudiantes reconocen que ambas tareas de escritura son formas de evidenciar lo que aprendieron, sólo un número mínimo de estudiantes refiere que además es una actividad que permite repensar lo aprendido y aprender lo que no aprendieron anteriormente, es decir reconocen su carácter epistémico. Dichos aspectos se reflejan en las participaciones siguientes: *“es más difícil hacer un ensayo porque tienes que hacer comparaciones de diferentes autores y poner tu propia perspectiva de lo que estás hablando de ese tema. Y se hace difícil por*

la falta de vocabulario para expresarlo correctamente sin usar...”, “el proceso que llevan un resumen casi, casi subrayo y lo paso así, el informe de película solo describo la película y digo lo que pienso y el ensayo no, tiene su forma y estás desarrollando la idea pero en base una teoría y tienen que tener amplio conocimiento del tema para abordarlo de diferentes puntos no están rígido he establecido y da libertad”, “pues es así, uno requiere más preparación pues no es como los cuestionarios que vienen las respuestas atrás del libro”.

Los resultados expuestos demandan reconocer la importancia de configurar en el contexto universitario prácticas de escritura que refieran a un proceso de alfabetización académica y por lo tanto, de inserción a la cultura escrita de la disciplina. De tal manera, se requiere realizar acciones que no sólo se dirijan a los estudiantes en formación, sino además a los docentes sobre el objetivo de aprendizaje, el uso dentro y fuera del salón de clase y la retroalimentación que realizan de las tareas escritas. Específicamente en el contexto del cual se desprende el presente trabajo, esto se refuerza al ser aspectos que se recuperan y coinciden de los datos obtenidos a través de la dinámica generada en los diferentes grupos focales y en los planteamientos derivados de las diferentes investigaciones.

Conclusiones

A manera de conclusión, se pueden enumerar diversos puntos que deben ser tomados en cuenta y en los cuales reside la importancia de la escritura a nivel universitario; que sin duda, implica poner atención en la tareas escritas solicitadas por parte de los docentes, y por parte de los alumnos en generar procesos reflexivos para responsabilizarse de su propia formación profesional. Las tareas escritas solicitadas por profesores exigen una corresponsabilidad entre alumnos y profesores; ya que por ser escritos en un campo del saber específico requieren de un guía especialista y retroalimentación constante que evidencie logros o fallas, para que con el tiempo los estudiantes mejoren y logren introducirse a la cultura escrita de la disciplina.

Los estudiantes requieren ser enseñados a escribir en la universidad (Miras y otros (2013; Carlino, 2002, 2003; entre otros) por la especificidad de contenidos y requisitos de cada disciplina, porque a pesar de saber escribir y tener una concepción de lo que es la escritura y sus formas, al hacerlo dentro de un campo específico se enfrentan con dificultades

específicas que se deben resolver por especialistas del mismo campo profesional. En esta visión es importante considerar como plantea Carlino (2013) que no se aprende a escribir un tipo de texto para una disciplina y ello implica que se aprende para todas y para todos los tipos de texto, dado que el aprendizaje es contextual y requiere no solo de prerrequisitos específicos, sino del manejo específico de esa disciplina y de la inmersión en esa comunidad de práctica.

Los trabajos escritos no son sólo un medio de evaluación, sino una herramienta para generar y configurar nuevos conocimientos, que favorece a enriquecer el acervo científico de la disciplina, lo que requiere un trabajo constante y recíproco entre los nuevos y viejos profesionales de la disciplina. Es importante que los profesores y profesoras conozcan los resultados de investigaciones como esta, de manera que logren reflexionar y generar acciones para transformar sus prácticas, en coordinación con sus estudiantes.

Referencias bibliográficas:

- Camps, A. & Castelló, M. (1996). "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura". En C. Monereo e I. Solé (coords). *El ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 321-342.
- Carlino, P. (2002) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *En Lectura y Vida* 23 1, pp. 6-14.
- _____ (2003). "Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles". En *Educere*, 6(20) 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- _____ (2004a). El proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de la Enseñanza Universitaria. En *Educere*, Artículos Arbitrarios, (26), pp. 321-327.
- _____ (2004b). "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable". En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, (1), pp. 8-17.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). "Alfabetización Académica. Diez años después". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 355-381. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". En *College Composition and Communication*, 32, 365-387. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C365%3AACPTOW%3E2.0.CO%3B2-A>
- Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2013). "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (18) 57, pp. 437-459.

- Murray, D. (1980). "Writing as process: How writing finds its own meaning". En T. Donovan, & b. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL National Council of Teachers of English.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M. & Espino, S. (2006). "Aprender psicología a través de los textos". En *Anuario de Psicología*, 37(1-2), pp.157-176.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antrhapos-UPN.
- Van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de educación media para el acceso y permanencia en la educación superior

Mauricio Zabala Hernández
Universidad de Ibagué, Colombia
e-mail: mauricio.zabala@unibague.edu.co

Resumen

En este documento se resumen las estrategias, fundamentos pedagógicos, logros, dificultades y aprendizajes alcanzados durante la ejecución del proyecto orientado a jóvenes de los grados décimo y undécimo, de los colegios Hermann Gmeiner y Gimnasio Campestre de la ciudad de Ibagué. Por lo menos dos situaciones problemáticas hacen necesaria la formulación de este trabajo: de un lado, el precario desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber, y de otro, el alto índice de deserción en la educación superior que registra el departamento del Tolima. El proyecto fue llevado a cabo por profesores de la Universidad de Ibagué, entre los años 2011 y 2013, y se propuso elevar las posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior mediante el desarrollo temprano de las competencias genéricas definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entre las que destaca la comunicación en lengua materna, entendida esta en las tres funciones sustantivas del lenguaje, comunicativa, epistémica y social. Para tal fin, se diseñaron y ejecutaron cursos orientados por los aportes del constructivismo y de las pedagogías activas, cuyos resultados, en términos de aprendizaje y desarrollo de dichas competencias, mostraron la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Palabras clave: competencias genéricas, pedagogías activas, comunicación, educación.

Abstract

This paper presents the pedagogical foundations, strategies, difficulties and learning achieved during the implementation of the project (title of the paper) aimed at young people in the tenth and eleventh grades of Hermann Gmeiner School and Gimnasio Campestre school of Ibague. Due

to the poor performance on *Pruebas Saber* and to high attrition in higher education in the department of Tolima, the project in question, conducted by professors at the University of Ibagué, between 2011 and 2013, was proposed to raise the entry chances and retention in higher education through the early development of generic skills defined by the Ministry of National Education of Colombia, among which communication in mother language, understood this in the three basic functions of language, communicative, epistemic and social. To this end, we designed and implemented courses geared for the contributions of constructivism and active teaching methods, the results, in terms of learning and development of these competencies, showed the relevance of teaching strategies used

Keywords: generic skills, active pedagogies, communication, education.

El problema

En el transcurso del año 2010, la Universidad de Ibagué dio lugar al diseño y la implementación de un sistema para la permanencia estudiantil, con el objeto de disminuir los altos índices de deserción institucional que, porcentualmente, fueron del orden del 25, 78%, entre los años 1999 y 2008, según informa el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

Estas cifras de deserción han sido el resultado de diversas situaciones que comprometen, más que nada, aspectos académicos, económicos y personales de los estudiantes. En lo que corresponde al ámbito académico, a la Universidad de Ibagué se incorporan estudiantes cuyos puntajes en las pruebas de Estado se encuentran en su mayoría en el nivel medio y, por cuanto es posible apreciar una correlación entre los resultados de estas pruebas y el desempeño académico en la universidad, se puso de relieve la urgencia de elevar los niveles de competencias con que los estudiantes ingresan a la educación superior, prestando especial atención al área de comunicación en lengua materna.

Así mismo, el mundo contemporáneo exige hoy por hoy a las instituciones educativas formar ciudadanos capaces de cambiar la sociedad a través de habilidades y conocimientos que les permitan aprender a ser, saber, hacer,

y estar en situaciones cada vez más exigentes y complejas, de modo que deviene importante dejar de lado los discursos de la educación tradicional, cuyos enfoques y propósitos no sirven para dar cuenta de los cambios sociales ante los cuales los estudiantes deben enfrentarse, y que requieren de estos, competencias para el ejercicio de la ciudadanía, lo mismo que para la apropiación y uso cotidiano de una cultura científico-tecnológica y de la información.

Marco conceptual

El marco conceptual que orienta el desarrollo de este proyecto tuvo en cuenta los siguientes referentes:

A). *Competencias y competencias genéricas*: La noción misma de competencia no ha estado exenta de señalamientos críticos. Para algunos sectores, la formación por competencias, llevadas al terreno de la educación, pueden acarrear graves problemas, bien que se conviertan en el único propósito de la formación, dejando de lado la variedad de prácticas y componentes socioculturales que acompañan este proceso, bien que se reduzca el aprendizaje a unas cuantas competencias que han de homogenizar y sesgar una realidad cada vez más compleja, e incluso, que atiendan a una mirada puramente operacional, reduciendo en tanto el potencial de los estudiantes al desempeño de tareas en el mercado laboral (Cassany, 2011).

No obstante, siendo esta formación una realidad de progresiva importancia en el marco de la educación, la tarea que deben llevar a cabo las instituciones de educación superior (IES), es la de incorporar en sus currículos el desarrollo de competencias, pero desde una visión amplia, compleja y de formación integral. Así entonces, el desarrollo mencionado tiene como consecuencia que el estudiante sea capaz de comprender, analizar, y transformar la realidad en la que se desempeña como profesional y ciudadano, de la mano de valores como la autonomía y la responsabilidad.

En la Universidad de Ibagué se entiende el concepto de competencias como:

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y capacidades cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicom-

toras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz, responsable con sentido histórico y estético de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores que hace posible la formación integral del estudiante. La estructura, dinámica, procesos y prácticas curriculares de la Universidad de Ibagué tendrá como fin la formación y desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas, necesarias para aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (2011).

De otro lado, se adoptó igualmente la definición de competencias genéricas del MEN (2009), como aquellas que son comunes a las distintas profesiones y disciplinas, e involucran una mirada integral sobre el ser humano. Estas son: Competencia en ética y ciudadanía; Cultura científica, tecnológica y gestión de la información; Pensamiento matemático y Comunicación en lengua materna. Para efectos de esta ponencia sólo tendrá lugar el enfoque de esta última, en lengua materna, si bien cada vez que sea oportuno se hará preciso su entrelazado con otras competencias. Visto de manera general, la competencia en lengua materna alude a las tres funciones sustantivas del lenguaje: *comunicativa*, referida a enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, *epistémica*, como herramienta intelectual y de aprendizaje, y *social*, en tanto que el lenguaje es mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos.

B). *Pedagogías activas*: Las situaciones asociadas a la deserción escolar y a la frustración académica, suponen una reformulación de los currículos y de los planteamientos y prácticas pedagógicas. Debido a esto, han cobrado especial relevancia las pedagogías denominadas activas, que se alimentan de los aportes de las teorías constructivistas y que asumen el conocimiento como resultado de un proceso de exploración que el estudiante realiza, con base en sus experiencias, ideas y conocimientos previos.

En este sentido, el aprendizaje activo concibe el trabajo pedagógico en su dimensión práctica, como acción. No obstante, las acciones, vivencias y experimentación no garantizan, *per se*, el aprendizaje. Se reconoce igualmente el lugar la teoría, de los procesos de pensamiento, de la elaboración y apropiación de conceptos y el deseo de saber, es decir, se tienen en cuenta los procesos que intervienen en la construcción de conocimiento, que no son solo de orden cognitivo, sino también psicológico, afectivo y social.

C). *Evaluación*: En este marco de reflexión se asume la evaluación desde una postura crítica encaminada a cualificar los procesos de enseñanza

y aprendizaje, posicionando a todos los actores en planos reflexivos y comprensivos en aras de la formación del sujeto, de manera opuesta a como lo hacen los modelos instrumentales, más orientados en certificar y estratificar de manera negativa a los estudiantes. Este horizonte de evaluación, invita a una mirada constante sobre los procesos más que sobre los resultados, lo mismo que le apuesta a un aprendizaje significativo. Todo esto hace imperativo diseñar y aplicar instrumentos para el seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes en el espacio de aprendizaje, lo cual se dificulta dado que las IES no cuenta con suficientes antecedentes. El diseño de este modo de evaluación debe establecer relaciones entre las competencias que se buscan desarrollar, las actividades propuestas, los indicadores de logros y los juicios valorativos correspondientes que permitan seguir el estado de desarrollo de las competencias durante todo el proceso.

Descripción de la experiencia

El desarrollo general del curso de *Comunicación en lengua materna* se llevó a cabo de la mano del curso de competencias en Ética y ciudadanía. Si bien en un comienzo la formación en competencias reclamada por el MEN tuvo lugar de manera separada, se hizo evidente con el pasar del tiempo, y las discusiones del equipo de trabajo, las relaciones claras que las competencias transversales hermanaban a uno y otro curso. Así, por ejemplo, el ejercicio de la ciudadanía apremia de una acción lingüística sólida y argumentada para poder participar de las transformaciones de la sociedad, e igualmente un uso del lenguaje carente de una ética de la comunicación que dirija, con arreglo al respeto y la convivencia democrática su uso, es algo malogrado.

El fundamento de las prácticas al interior del curso constituyeron un puente entre las pedagogías activas implementadas en el curso de *Ciudadanía* y la pertinencia que éstas mostraron tener en aras de la lectura y la escritura en el campo de la *Comunicación*. Una vertiente especialmente interesante en la formación moral, llamada ética y narración, advierte de cómo la información ha ido sustituyendo progresivamente a la narración, al punto de encontrar sujetos cada vez más “informados” y “comunicados” que padecen un empobrecimiento de su experiencia (Brunet, 2003). Esta referencia alude, desde luego, al desarraigo de valores y criterios para juzgar los problemas éticos contemporáneos, pero atraviesa también,

una precariedad en la comprensión de los textos escritos, toda vez que la democracia encuentra sustento a su vez en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión por parte de los ciudadanos (Cassany, 2006). Así entonces, a mitad de camino entre la discusión moral y la necesidad de reconocer habilidades lecto-escritoras para denunciar la ideología que se esconde “detrás de las líneas”, se fue tejiendo una competencia crítica de lectura, capaz de detectar problemas acuciantes de la realidad global.

Los temas relacionados con la *Constitución Política de Colombia* constituyeron un escenario de gran importancia para hacer patente la necesidad de una escritura clara, coherente y cohesionada con el ejercicio ciudadano que a cada quien corresponde. Es preciso señalar que cada ciudadano lo es, entre otras muchas razones, por cuanto pertenece a un país específico, con unas normas establecidas por un Estado particular (MEN, 2009), de suerte que al hablar de consecuencias un ciudadano debe atender a la comunidad entera de afectados. En este escenario tiene cabida a la vez un reconocimiento y una crítica de las prácticas discursivas que amparan los derechos y las posibilidades de los mismos ciudadanos, no en balde advierte Cassany que, “en muchos países hispanos la dictadura y la ausencia de libertad de expresión consolidaron una prosa pública (administrativa, judicial) oscurantista y barroca, con oraciones complejas, léxico arcaico y técnico, totalmente alejada del habla cotidiana” (2006, p.156). Se diría que en la manera de escribir y leer que relaciona el Estado con la sociedad se juega al tiempo la salud de las libertades democráticas.

Por eso la necesidad de acercar a los estudiantes al orden y la retórica de la Constitución Política, para reconocer en ella los aciertos y deficiencias que presenta, lo mismo que propiciar casos hipotéticos de discusión, en los que se veían vulnerados derechos de primera, segunda o tercera generación, cuidando de reconocer las acciones constitucionales pertinentes para darles solución. Pero no se trataba solamente de reconocer cuando procedía una acción de tutela, una acción de grupo, o una acción popular, el estudio de casos los obligaba a planificar la escritura correspondiente al instrumento a usar, cuidando de atender al orden de pretensiones, hechos, pruebas, fundamentos de derecho, entre otros, característico de estas reclamaciones, por demás un derecho común de todos los ciudadanos, reconociendo a su vez la manera particular de escritura que lo gobierna, que se caracteriza antes que nada por ser llana, clara, sencilla, siendo que

cualquier otro lector debe estar en la capacidad de reconocer lo que allí se establece.

La discusión en torno de dilemas morales constituyó una experiencia muy importante para reconocer los valores morales comprometidos, al igual que para imponer la necesidad de un esquema previo de escritura, tendiente a hacer más efectiva la participación en los debates. Hoy en día, muchas de las intervenciones de la palabra oral en distintos medios de comunicación, no son más que puestas en escena de procesos de escritura que le preceden, así, lo que se dice, lo que se sugiere, e incluso todo el componente kinésico que acompaña el desenvolvimiento en auditorios, es preparado con cautela, se trata en el fondo de un texto escrito. Por eso, era menester que los estudiantes elaboraran, antes que nada, una reflexión escrita, para luego sí poder entrar en acalorados debates, elaborar argumentos a favor y a contrario, tratar de persuadir, y como no, desarrollar la capacidad de afectación al ser razonables y reconocer el peso argumental de los demás compañeros.

El recurso de la narración, mediante el uso de historietas, fue una estrategia que facilitó por mucho la dinámica de la escritura. Teniendo como consigna el hecho de que es más pertinente para el aprendizaje de los estudiantes lo que ellos mismos hacen, que los que los docentes dicen (Carlino, 2005), las estrategias estuvieron todo el tiempo orientadas a manera de taller, exigiendo la participación activa de los asistentes. En este sentido, el horizonte narrativo, supone que ciertas dimensiones fundamentales de la realidad no pueden sin más ser expuestas de manera lógica, sino que para ser plenamente entendidas deben ser presentadas sensiblemente, mediante una comprensión logopática, racional y afectiva en conjunto (Cabrera, 1999), y es en este sentido que las historietas sirven para conectar ese trasfondo emocional, requerido para dinamizar los procesos de lectura y escritura. Secuencias de imágenes sin diálogos permitieron un ejercicio de diégesis (Brunet, 2003), una construcción narrativa de aquello que se intuía, una interpretación sugerente de los colores, las formas, la proximidad, los gestos, y en general cada trazo que aparecía en el papel, demandando la elaboración de diálogos, expresiones, ocurrencias, que dotaran de sentido las escenas, y que fueran al tiempo suficientemente elaboradas para resistir la apreciación crítica del resto de compañeros de clase.

Quino, Fontanarrosa, Art Spiegelman, entre otros, son autores destaca-

dos e intemporales que permiten un franco diálogo con la realidad y el potencial estético que se afana por salir en cada uno de los estudiantes. Muchas de las construcciones que se elaboraban daban pie para sugerir críticas al orden social, a la desigualdad económica, a la discriminación, a los problemas de género, entre otros, pero también permitieron jugar con lo absurdo, deconstruir las imágenes y colocar de revés el sentido que normalmente se les pudiera haber atribuido.

Resultados generales

Al realizar las evaluaciones iniciales en cada curso, se logró determinar que el nivel de desarrollo de las competencias, que constataban los estudiantes, oscilaba, en su mayoría, entre los niveles medio y bajo. Una vez identificadas las principales dificultades en las competencias correspondientes, se implementaron las estrategias didácticas ya señaladas, para afianzar su desarrollo; con la implementación de estas estrategias, se pudo observar, durante la segunda y tercera evaluación, un mejoramiento significativo en el desempeño en cada uno de los cursos.

Así entonces, en los cursos de ciudadanía y lenguaje, gracias a los distintos talleres, se fueron involucrando aquellos estudiantes que en un comienzo evidenciaban cierta reserva al hablar en público, y se logró poner de manifiesto cómo el componente ético cumple un rol clave al momento de desarrollar una discusión productiva, pues, quien argumenta, debe estimar lo que los otros dicen, si es que quiere ser persuasivo, puesto que lo que dice debe dar cabida a la alteridad, lo que los otros piensan y expresan. No obstante, en las discusiones, también aconteció, con alguna regularidad, una dicotomía de opiniones, en la que las palabras parecían salir de control y los argumentos racionales daban paso a las agresiones verbales.

De este modo, hacer visible, en el marco de las conversaciones, los valores necesarios, y cómo la argumentación oral y escrita ha estado ligada, en la tradición histórica, a la solidez de los cimientos democráticos de la sociedad, contribuyó a que los estudiantes reconocieran la importancia, no solo de hablar con fluidez y coherencia, sino de leer y escribir con igual sentido.

En general, el principal logro de la experiencia se expresa en un significativo mejoramiento en los niveles de desarrollo de las competencias genéricas señaladas, de los estudiantes de grado 11, del colegio Hermmann

Gmeiner, evidenciado en los resultados de las pruebas Saber 11 del 2012, en las que obtuvieron un desempeño Muy Superior, a diferencia de años anteriores.

Conclusiones

Siendo que se trata de una experiencia nueva, durante este proceso aparecieron dificultades que han causado reflexiones acerca de algunos aspectos académicos, tales como:

- a. Formación y actualización de los docentes que participan en el proyecto, en estrategias para el desarrollo y evaluación de competencias.
- b. Fortalecimiento y ampliación del intercambio académico iniciado con otras IES nacionales, que desarrollan experiencias similares, en diferentes niveles educativos.
- c. Revisión y evaluación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de las competencias en lengua materna y ciudadanía, teniendo en cuenta que el cumplimiento de los objetivos propuestos podría mejorar.

Referencias bibliográficas:

- Brunet, G. (2003). *Ética y narración*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Cabrera, J. (2008). *Cine: cien años de filosofía*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____ (2012). *En_línea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Las competencias en la educación superior*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-189357.html>
- Universidad de Ibagué (2011). Orientación pedagógica de los procesos de formación de la Universidad de Ibagué.

Leer y escribir, hablar y escuchar en los Institutos de Formación Docente: un desafío para profesores

Marta Pasut

e-mail: marta.pasut@speedy.com.ar

Claudia Menna

e-mail: mennaclau@hotmail.com

Instituto Superior del Profesorado “Dr. J. V. González

(Bs. As.), Argentina

Resumen

En los últimos años se ha incrementado la matrícula en los Institutos de Formación Docente y, paralelamente, han decrecido las competencias con que los jóvenes inician su recorrido por el Nivel Superior. Las dificultades que aparecen en los distintos diagnósticos se relacionan con la **oralidad**, la **escritura** y la **comprensión lectora**. En esta ponencia se describen brevemente algunos problemas de los ingresantes. Se desecha el prejuicio de que el factor determinante de la situación sea el “capital cultural” de los jóvenes y se hace hincapié (siguiendo el concepto de “responsabilidad compartida” de la Dra. Paula Carlino) en que cada enseñante cree las oportunidades necesarias para el desarrollo de las competencias ausentes y ceda espacios a la reflexión conjunta sobre los procesos involucrados. Se exponen algunos conceptos teóricos que sustentan la importancia de la lectoescritura, la oralidad y la escucha en la formación docente y se revisan las acciones en curso para mejorar la situación. Finalmente, se presentan algunas estrategias aplicables en el aula.

Palabras claves: Comprensión lectora, escritura, habla, escucha.

Abstract

In the past few years there has been an increase in the number of applicants pursuing teaching careers in Teacher Training Colleges and –at

the same time- there has been a decrease in the competences and abilities that these young adults show. The areas of difficulties found among these students are related to speaking, writing and reading comprehension skills. The present paper purports to briefly describe some of the challenges these new students face. The belief –or prejudice- that it is because of lack of “general knowledge” that students do not succeed has been dismissed, thus adhering to Paula Carlino’s concept of “shared responsibility.” The aforementioned author claims that each student creates the necessary opportunities for the development of the skills he or she lacks, which also allows the student to reflect on the processes involved in such tasks. In this paper some theoretical concepts which give evidence of the importance of the development of speaking, reading and listening skills in teacher trainees are explored with the ultimate objective of suggesting possible strategies for the classroom.

Key words: Reading comprehension, writing, speaking, listening.

En esta ponencia describiremos las dificultades que enfrentan los estudiantes que ingresan a carreras docentes. Expondremos conceptos teóricos sobre la importancia de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en la formación docente. Revisaremos acciones en curso y propondremos algunas estrategias aplicables en el aula.

A. La lectura y la escritura en la formación docente

Ingresar en el nivel superior implica insertarse en un espacio específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas. Los textos que circulan en este nivel requieren una lectura reflexiva y crítica cuya finalidad es adquirir un conocimiento, analizar problemas y formar juicio crítico. Ya no solo se lee para extraer datos, sino que el lector debe ocuparse de los conceptos e ideas: relacionarlos y analizarlos. El estudiante deberá ser capaz de asociar ideas teóricas con entidades empíricas y observables y tendrá que poner en juego habilidades cognitivo-lingüísticas.

Pese a que desde el primer nivel de educación existe contacto con la palabra hablada o escrita, muchos estudiantes manifiestan dificultades en el momento de poner en práctica estos aprendizajes. Esas carencias se vuelven problemáticas en el nivel superior: en general son la causa de la demora en concluir las carreras o de la mayoría de las deserciones, con la consecuente frustración de los jóvenes. Una de las primeras vicisitudes de los ingresantes está relacionada con la transición entre el nivel medio y el superior. Para Belmes (2008), “La inserción en una nueva lógica institucional y en una modalidad distinta de producción y apropiación del conocimiento generan la necesidad de aprender el *oficio de alumno* (Coulon, 1995), que demanda un tiempo y esfuerzo individual, tanto mayor cuanto menor es el acompañamiento y la orientación previa”. Las instituciones destinan tiempo a “aclimatar” a los jóvenes a las costumbres del establecimiento. Pero cuando se trata de instituciones en las que se formarán los futuros maestros y profesores, la situación se torna grave: se corre el peligro de que –una vez en ejercicio– estos docentes no puedan distinguir las deficiencias de sus alumnos, o desestimen su importancia o no sepan cómo actuar ante ellas. Teniendo en cuenta que –como docentes– enseñamos lo que aprendimos, se reproduce así un *statu quo* que comienza a ser habitual.

B. Dificultades ante situaciones comunicativas

Distintas investigaciones realizadas por especialistas, encuestas respondidas por docentes en instituciones de nivel superior, notas aparecidas en medios de comunicación... hacen referencia a las dificultades con que llegan los estudiantes a las instituciones de nivel superior. En los últimos años ha crecido la matrícula en estas instituciones. ¿Quiénes ingresan a la carrera docente? Ya no lo hacen solo quienes se sienten atraídos por la necesidad de transmitir saberes. También llegan los que suponen que –al tratarse de una carrera corta– será más fácil y podrán insertarse rápidamente en el mercado laboral con estabilidad y sueldos atractivos; también, quienes han fracasado en el ingreso a la Universidad y aquellos que aprovechan la posibilidad de tener un IFD (Instituto de Formación Docente) cerca.

Ante las carencias de los estudiantes, muchos docentes hablan del “capital cultural”²⁰ (en palabras de Pierre Bourdieu -1999-) como factor determinante del fracaso en las tareas del leer y del escribir. Definir a un alumno desde esta coordenada es condenarlo al fracaso y, a la vez, volver hacia la “ideología del don”, poniendo en evidencia los fenómenos de herencias culturales. Se ha naturalizado el fracaso escolar, depositado históricamente en las carencias de los alumnos más desfavorecidos socialmente.

Para analizar las dificultades de los alumnos a la hora de leer textos en el nivel superior, no basta entonces con considerar las estrategias que no poseen y deberían poseer, ni las marcas que inscriben los propios docentes con expresiones referidas a las configuraciones familiares de los sujetos. Es necesario considerar también, qué hacen/mos los docentes (o qué dejamos de hacer) para propiciar lecturas y escrituras en estos tiempos. Es el profesional competente en cada disciplina quien, conjuntamente con el profesor de Lengua, debe ocuparse de formar lectores y escritores autónomos.

Las dificultades que aparecen en los distintos diagnósticos se relacionan con la oralidad, la escritura y la comprensión lectora. Presentaremos algunos paliativos aplicables desde el aula. Porque, más allá de las instancias de articulación que ofrecen las carreras, es necesario que cada enseñante cree oportunidades que permitan el desarrollo de la competencia lectora y escrituraria, y ceda espacios a la reflexión conjunta sobre los procesos involucrados. De este modo, el abordaje de la situación formará parte de una “responsabilidad compartida” que permitirá poner en práctica una de las propuestas que la investigadora Paula Carlino (2005) manifiesta cuando dice que “la problemática de los futuros docentes tiene que dejar de ser una preocupación para pasar a convertirse en la ocupación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa”.

El concepto de “responsabilidad compartida”, utilizado por Carlino, hace referencia a que la lengua es una herramienta o un medio de acceso al conocimiento, pero también es un modelo o una construcción de ese co-

²⁰ El sociólogo francés Pierre Bourdieu sostiene que el sistema social se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas que hacen posible que una estructura se conserve, sino también porque se producen prácticas tendientes a modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivos. Son prácticas que no se reconocen a simple vista y que se valen de instituciones tales como la familia y la escuela para la reproducción y producción cultural. Bourdieu utiliza la noción de capital para explicar los procesos de lucha por la acumulación y apropiación de poder simbólico que tienen lugar en el campo de lo cultural.

nocimiento. Y –en esa doble representación simbólica del lenguaje– el docente de geografía, biología, etc. tiene que enseñar a apropiarse de cada conocimiento disciplinar.

La lectura

En el nivel superior la comprensión de los textos se hace difícil cuando los estudiantes carecen de algunas de las habilidades necesarias: les resulta difícil identificar la postura del autor o reconocer los argumentos que este expone para sostener sus ideas. Estos lectores no presentan un comportamiento propio de una cultura lectora disciplinar –requerida en el nivel superior– sino que leen desde una cultura lectora propia de la escuela secundaria, en la que se ha suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico.

Siguiendo a Deleuze (1974), enseñar a leer no es otra cosa que el modo o la forma en que el mismo docente se relaciona con la lectura. Lo que enseña el profesor es el aprender a leer. Por tanto, es necesario que cada enseñante reflexione con sus alumnos acerca de la complejidad de los textos y planifique y plantee actividades que tiendan a desarrollar la capacidad para abordarlos. El docente es el lector experto que puede (y debe), reflexionar sobre las dificultades que esta lectura conlleva y explicar posibles acciones para afrontarla. El espacio destinado a estas cuestiones no es pérdida de tiempo. Aprender los contenidos de un área implica aprender a leer los textos de esa área. Posibles acciones:

1. **Estrategias.** Reflexionar sobre las estrategias de lectura o escritura permite la comparación de acciones realizadas o el descubrimiento de formas de abordaje desconocidas. Buscar unidades de sentido, destacar ideas principales y secundarias, colocar un título que resuma cada párrafo u unidades de sentido, elaborar preguntas a las que responda el párrafo, hacer cuadros o redes conceptuales, inferir el significado de vocabulario desconocido, son tareas que pueden unirse a las que permiten evaluar lo que se aprendió: explicar con palabras propias, escribir lo que se ha entendido, contar a un compañero el contenido del texto y ponerlo en discusión. La mirada sobre los procesos realizados conduce a la metacognición. A su vez es muy importante que el docente comparta sus propios modos de abordar los textos.

2. **La motivación.** En cada aula de la enseñanza superior circula un cúmulo de conocimientos que los jóvenes han adquirido fuera de ella y que pueden estar relacionados con el tema sobre el que cada uno tendrá que estudiar. La motivación a cargo del profesor es el momento propicio para contextualizarlo y movilizar sus conocimientos previos.
3. **El objetivo.** El alumno tiene que saber para qué lee: para extraer determinada información, o para explicar un tema, o para ampliar datos, o para entretenerse. Buscar información, preparar una evaluación, organizar un resumen, comparar opiniones, buscar causas o consecuencias de un hecho, etc., requieren estrategias diferentes. Clarificados estos objetivos, el profesor guiará al alumno mostrándole los recursos para la elaboración e interpretación de textos y dejar que cada uno desarrolle sus estrategias.
4. **Los textos.** Los textos que se usan en los estudios superiores pueden ser manuales escritos especialmente para estudiantes o textos científicos especializados. De esto dependerá la accesibilidad a su contenido. Una actividad posible consistiría en comparar (organización, destinatarios, objetivos, etc.) de una misma temática en textos científicos y en textos de divulgación masiva y analizar modos de abordaje. Es interesante proponer el reconocimiento de los elementos de las tramas textuales, para que deduzcan las diferencias. Luego, profundizar en las estructuras pertinentes señalando rasgos distintivos de cada uno.
5. **El valor del paratexto.** Los elementos que rodean al texto facilitan el acceso al libro. Datos editoriales, prólogos, índices, etc. contienen información importante. Interrogar sobre su finalidad o presentar a los alumnos actividades tendientes a deducir contenidos, destinatarios, objetivos, etc. pueden ser actividades interesantes. Cuando el material de lectura es un artículo o un capítulo, la exploración de sus paratextos servirá de prelectura. La contextualización, el título, los epígrafes, las ilustraciones... irán dando una idea del contenido con el que se va a encontrar. Es importante que los materiales fotocopios contengan todas las referencias necesarias para que el texto pueda ser contextualizado.
6. **El vocabulario.** Las palabras desconocidas son obstáculos que pueden desalentar al lector. Cada asignatura tiene palabras con un

significado específico y conviene familiarizar al alumno con ellas. Otro problema es el que se presenta con palabras de uso común pero desconocidas. Daniel Cassany (1991) habla de lectores expertos y aprendices y compara sus estrategias. Los aprendices suelen eludir las o adjudicarles un significado inapropiado. Cuando las buscan en el diccionario, tropiezan con otros inconvenientes: desconocen su uso, no dan valor a las abreviaturas, dudan ante la lista de posibles acepciones, desechan la remisión a otros vocablos, etc. Al docente le corresponde prever estas situaciones y ejercitarlas previamente.

7. **La imagen.** Para un estudiante poco avezado en la lectura o acostumbrado a leer textos de manuales diagramados con subtítulos, ilustraciones, cuadros, resulta agobiante enfrentar capítulos sin ningún espacio de descanso. Es conveniente acompañar los textos de estudio con preguntas para dirigir la comprensión. El alumno debe conocer estas preguntas-guía antes de leer el texto para activar los conocimientos previos e ir formulando hipótesis.
8. **Los materiales de consulta.** Diccionarios, enciclopedias, herramientas informáticas, manuales específicos son materiales que ayudan a comprender los textos teóricos y que también requieren de instrucciones para ser manejados.

C. La escritura

“Saber escribir” significa saber decir por escrito lo que se quiere decir, “componer un texto”, prestando atención a la forma y al contenido. Es necesario organizar las ideas de forma rigurosa y expresarlas de modo claro y preciso.

La escritura es indispensable en la carrera estudiantil como en la vida profesional. Los resúmenes y las narraciones van llevando al estudiante a componer trabajos más complejos. Y mientras lo hace, pone en juego competencias: conocimientos lingüísticos (en el aspecto gramatical, oracional, textual), del código, del tema, conocimientos sobre el proceso de composición y las actividades mentales que la escritura implica (estrategias), sin olvidar la dimensión pragmática. La escritura favorece el desarrollo del pensamiento lógico y crítico y reestructura la conciencia. Es hora de “reenseñar” la escritura.

Generalmente, los docentes se enteran de cómo escriben sus alumnos en el momento de leer sus producciones. Y evalúan a través de una actividad

que tal vez nunca han enseñado. Como dice Carlino (2005, p. 31): “Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos”. Por lo tanto, es conveniente reservar un espacio de la materia destinado a la escritura. Algunas estrategias:

1. **Tomar notas.** Esta tarea exige operaciones cognitivas simultáneas como escuchar lo que alguien dice, decidir qué es lo importante para registrarlo sin perder el hilo de la explicación, resumir lo que se escucha, cuidar que el texto pueda ser reconstruido luego, etc. Acostumbrar a los alumnos a tomar notas permite agilizar la escucha y la mano. Sería interesante destinar las primeras clases a ensayos generales de toma de notas.
2. **Resumir:** Carlino describe –en *Escribir, leer y aprender en la universidad* (p. 34 y sig.) – las actividades de elaboración rotativa de síntesis de clases que ha realizado con sus alumnos. Estos tienen que “reconstruir el tópico de la clase: descubrir cuál fue el tema y las ideas que se trabajaron”. En cada clase, una pareja de alumnos registra el desarrollo y –en su casa– selecciona lo más importante. Ese resumen será leído en la clase siguiente y tiene que ser entendido por quienes han estado ausentes. En forma colectiva y con las intervenciones de la docente, se hacen las aclaraciones pertinentes relacionadas con la comprensión de conceptos, la importancia de los temas, las reformulaciones, entre otras.

Una de las habilidades más importantes para resumir un texto es la reformulación. Reformular consiste en decir el contenido del original de diversas maneras sin distorsionar sus conceptos. Pero, además de usar otras palabras diferentes a las del texto fuente, se produce otro texto genéricamente adecuado: con léxico formal y términos especializados, redistribuyendo la información. Esta habilidad se aprende a partir de ejercitaciones específicas, pero también de manera indirecta, como una consecuencia de la tarea constante y sistemática de escribir y reescribir. El docente puede ofrecer ejercicios de reformulación de párrafos: dado un texto, se presentan al alumno distintos comienzos para rescribirlo conservando la información.

3. **Responder a consignas.** Resolver esta actividad implica la cabal comprensión de lo que pide la consigna o a dónde apunta la pregunta. Por eso también es necesario destinar momentos a la lectura compartida de algunas respuestas a posibles consignas y a instancias de reescritura en clase (expandir o ampliar, cambiar formas de expresión inadecuadas, modificar, sintetizar...). Se puede proponer a los alumnos que elaboren consignas de trabajo o que hagan la lista de preguntas que apunten a comprobar si se ha comprendido un texto; luego intercambiarlas y responderlas, mientras se hace hincapié en el vínculo entre la comprensión y la producción.
4. **La evaluación del escrito.** El alumno que tiene dificultades para escribir no está capacitado para corregirse a sí mismo ni a sus compañeros. La mayoría de las veces no es consciente de ese problema. De modo que la tarea de corrección debe considerarse una instancia más de aprendizaje. La escritura como proceso permite volver atrás y revisar los pasos dados para descubrir qué fue lo que falló, por qué y cuál es el camino para la solución. Es interesante destinar espacios de la clase a la reescritura, concebida como un momento central del trabajo de producción de un texto.
5. **La tarea de la institución.** En una investigación de 2009, Carlino se refiere a los Programas de Escritura con que cuenta cada universidad norteamericana. Las instituciones investigadas tienen Centros de Escritura y brindan tutores que trabajan los borradores que escriben los estudiantes, y suelen ofrecer “compañeros de escritura”: estudiantes capacitados para apoyar a sus profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos. Estas instituciones elaboran, además, folletos en los que se tratan problemas de los distintos momentos del proceso de escritura. Carlino cita títulos como “Enfrentar la ansiedad ante la escritura”; “Evaluar fuentes de información”; “Cuestiones de gramática, puntuación y estilo”, entre otras. Estas instituciones ofrecen, además, especialistas que ayudan a los profesores a planificar tareas de lectura y escritura y se publican materiales para los docentes.

D. La escucha

Dice Daniel Cassany (1997) que *Escuchar* es la habilidad lingüística que menos interés despierta y, a decir verdad, no es común encontrar “buenos oyentes”. *Escuchar* significa dominar la memoria de corto plazo y la

técnica del resumen mental así como la elaboración de este resumen para el uso de lo escuchado. Se escucha para obtener información, recibir una respuesta, entender algo. La capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para el proceso de comprensión. Cuando la escucha sucede en presencia del emisor, el oyente agrega a su comprensión la información no verbal que aportan los elementos paralingüísticos (tonos, gestos, miradas...), más los otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, aspecto visual, etc.). En síntesis, escuchar significa comprender el mensaje, y para ello se pone en marcha un proceso cognitivo de interpretación de un discurso oral (p. 100).

Diversas investigaciones indican que el 70% de una clase está constituido por exposiciones de los docentes. Esto significa que la comprensión oral tiene que ser una de las habilidades más practicadas por los alumnos. Sin embargo, casi ningún profesor trabaja sobre la capacidad de escuchar. La comprensión oral es una actividad pasiva. Para comprender el mensaje que se escucha hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Por lo tanto, el oyente necesita práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Al escuchar se ponen en juego los mismos mecanismos cognitivos que para leer: hay que reelaborar e interpretar cómo está organizado el discurso del hablante y decodificarlo dándole sentido. Y en esta “lectura” también se tropieza con los mismos obstáculos que presenta la lectura al inexperto: palabras desconocidas, alusiones ignoradas, construcciones complejas...

Daniel Cassany (1997), en su libro *Enseñar lengua*, propone una serie de ejercicios de comprensión oral. Para el nivel superior se adecuan los ejercicios en los que hay que identificar errores (pueden ser conceptuales o de datos), y ejercicios a partir de audición de grabaciones, reconstrucción de textos, análisis de exposiciones, etc. Esta capacidad puede medirse en los ejercicios de resumen.

E. Hablar

Hablar implica estar en condiciones de “tomar la palabra”: poder expresar lo que uno siente, sabe y necesita; implica dominar el circuito de la construcción textual, de la situación comunicativa, del acompañamiento de lo gestual, del volumen de la voz.

El alumno de este nivel académico y futuro profesor se enfrentará –durante su carrera– con situaciones comunicativas de evaluación: exámenes, exposiciones, debates, clases. Más adelante, en la práctica concreta de su profesión, estará ante un auditorio colectivo que lo considerará modelo de lenguaje. Para estas situaciones se le exigirá la elaboración de discursos orales narrativos, expositivos y argumentativos. Para adquirir las competencias necesarias tendrá que incrementar la capacidad de observación relacionada con la organización del texto, el uso de conectores, la selección de información según los receptores, las modalizaciones adecuadas, entre otros.

Rara vez se dedica tiempo en el aula a la enseñanza de la oralidad. Se da por supuesto que los alumnos ya se defienden mínimamente en situaciones cotidianas. Sin embargo, cuando se trata de comunicaciones más formales, se advierten falencias tales como imprecisión léxica, escasa fluidez, falta de progresión, o dificultades de pronunciación. Por eso conviene trabajar en clase con otro tipo de comunicaciones: las del ámbito social (parlamentos, exposiciones, debates, reuniones, discusiones), las que se realizan a través de tecnologías (teléfono, radio, televisión, videoconferencias) o las de situaciones puramente académicas (entrevistas, exámenes orales, exposiciones).

Algunas posibilidades didácticas para ejercitar la oralidad podrían ser dramatizaciones, juegos de rol, simulaciones, representación de diálogos escritos, juegos lingüísticos, trabajos en equipo. Son prácticas para agilizar la palabra, desinhibir y preparar a los estudiantes para otro tipo de comunicaciones. Se pueden emplear técnicas que hagan énfasis en la expresión de la personalidad: hablar de uno mismo o dialogar sobre un tema controvertido con otra persona que mantiene opiniones opuestas. Los oyentes pueden aplicar guías de observación a dichas exposiciones. Otra propuesta es la preparación de comunicaciones específicas (exposiciones, improvisaciones, debates, discusiones...).

Otra práctica que puede ejercitarse es la lectura en voz alta o la oralización de un escrito. En este caso, lo que se ejercita es un modo de comunicación: leer una noticia del periódico o un cuento a un grupo de alumnos, grabar algún mensaje escrito, etc. El manejo de la lectura oral constituye otro aspecto poco considerado en el aula. En la lectura y en la palabra oral han de tenerse en cuenta la entonación, la dicción, la fluidez, el tono, el volumen... entre otras cuestiones.

Conclusiones

En esta exposición hemos descripto las dificultades de los ingresantes a carreras docentes. También hemos expuesto algunos conceptos teóricos que sustentan la importancia de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en la formación docente (y en todos los niveles educativos). Revisamos acciones y presentamos algunas estrategias aplicables en el aula. Y, en el momento de despedirnos, consideramos oportuno recordar que el mayor objetivo de estos encuentros apunta a convertirse en un estímulo para asumir el desafío de modificar el aula. Para ello es necesario cobrar conciencia de que quien escribe incoherentemente, quien no puede decir lo que intenta, no lo hace a sabiendas. Nos toca a nosotros tomar la mano que alguien soltó en algún momento de su recorrido por la escuela y ayudarlo a superar los inconvenientes. Como afirma Carlino (2005), será necesario volver sobre nuestra práctica docente y reanalizarla. Cabrá preguntarnos, entonces, cuánto somos capaces de cambiar nuestras clases para revertir el desinterés, la pasividad, la superficialidad que solemos encontrar en las aulas.

El escritor George B. Shaw dijo alguna vez: “Hay hombres que miran la realidad tal como es y se preguntan **¿Por qué?** Hay otros que la miran tal como debería ser y se preguntan **¿Por qué no?**”. Los docentes que acepten el reto que proponemos pertenecen al segundo grupo.

Referencias bibliográficas:

- Antelo, E. (2006). “La pedagogía, “ladeliteratura” y el afán de atraer a otros”. Clase 5 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Arnoux, E. & Alvarado, M. (2002). “La escritura en la lectura. Apuntes y subrayados como huellas de representaciones de textos”. En Martínez, M.C. (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Abusamra, V. et al. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, M. de los A. et al. “Módulo 3: Taller de lectura y escritura”, en el Cuaderno *Ingreso a la Formación Docente 2007*. Ministerio de Educación. Gob. Bs. As.
- Archanco, P., Finocchio, A. M. & Yujnovsky, C. (2003). *Enseñar Lengua y Literatura. Actividades que favorecen el aprendizaje*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Belmes, A. (2008). “Condiciones académicas de acceso a la Educación Superior”. Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/condicionesaccesoedusuperior.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). Conferencia magistral para la “Cátedra Michel Foucault” de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.
- Bas, A., Klein, I., Lotitto, L. & Vernino, T. (1999, 2001). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). “Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- _____ (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras*

y asignaturas de los EFD que forman profesores de Enseñanza Media. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Informe Final (noviembre de 2013). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Área de Investigación INFD, Serie de Estudios nacionales, 8.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

_____ (1991). “Las palabras y el escrito”. En *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22470/Cassany_REDELE_0.pdf?sequence=1

Cassany, D. et al. (1997). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cassany, D., Quer, J. y Hernández, C. (1999) “Escribir *al margen de la ley*: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes”. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

Cassany, D. (Compilador) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, D. Hernández, D. (2012). “*Internet, 1-escuela 0*” en *Revista de Investigación educativa 14*”. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/cassany-hernandez-internet-1-escuela-0-pdf-d413469176>

Chartier, R. Conferencia “*¿La muerte del lector? La cultura escrita, entre reproducción mecánica y representación electrónica*”. Seminario internacional sobre la Ilustración, organizado por el Departamento de Historia Contemporánea organizado de la Universidad Complutense. En *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1974). *El antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia.* Buenos Aires: Ediciones Corregidor

Derrida, J; (1986). “Leer lo ilegible”. Entrevista con Carmen González Marín. En *Revista de Occidente*, pp- 62-63.

- Eco, U. (2007). “¿De qué sirve el profesor? En Diario *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Ferreiro, E. (2001). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <file:///C:/Users/Marta/Downloads/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20-%20ferreiro.pdf>
- Gaspar, M. & Cortés, M. (2004). “La escritura en las distintas áreas curriculares (o de cómo escribir no es volcar ideas sobre el papel)”. En Clase 9 del Postgrado de Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Lahire, B. (2009). “Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares”. Clase 3 de la Especialización en lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Marín, M. & Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE PISA. “Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI”. Sgo. De Chile. Noviembre de 2011. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.

Tolchinsky, L. (2008). “Usar la lengua en la escuela”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). Madrid, OEI.

Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lengua, Ciencias, escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

_____(2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Orientación y evaluación de la escritura en asignaturas disciplinares. Experiencia de trabajo colaborativo docente

Karen Shirley López Gil
e-mail: karens@javerianacali.edu.co

Violeta Molina Natera
e-mail: vmolina@javerianacali.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el año 2014, en la Pontificia Universidad Javeriana Cali. La investigación se apoyó teóricamente en las perspectivas de Alfabetización Académica y de Escritura a través del Currículo. Se implementó una estrategia en la que docentes de lengua trabajaron conjuntamente con docentes de Ingeniería, Derecho, Administración y Medicina, en cuatro asignaturas propias de esos programas académicos, con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los contenidos de las materias a través de tareas significativas de escritura. Se realizó un estudio descriptivo; la información se recolectó a partir de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes, grupos de discusión y análisis de documentos. En los resultados se destacan como elementos influyentes en el proceso de aprendizaje mediante la escritura: la asignación de tareas con propósitos específicos y con situaciones comunicativas definidas; las orientaciones de los docentes a través de guías escritas y asesorías; la posibilidad de presentar avances de los textos; y la especificación de los criterios de evaluación. El trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de otras disciplinas se plantea como una estrategia que puede potenciar la escritura a través del currículo.

Palabras clave: escritura a través del currículo, enseñanza, aprendizaje, universidad.

Abstract

This article presents the results of research conducted in 2014, at the Pontificia Universidad Javeriana Cali-Colombia. The research is based on the perspectives of Academic Literacy and Writing across the Curriculum. Writing teachers and content teachers of Engineering, Law, Medicine and Administration worked collaboratively to promote the learning of disciplinary content through significant writing assignments in four courses. The study was descriptive cross-sectional; information was collected from surveys to students, teachers' interviews, discussion groups and document analysis. The results stand out as influential elements in the learning process by writing: assigning tasks to specific purposes and defined communicative situations; teachers' guides through written guidance and advisory; the possibility of submitting progress of texts; and specification of the evaluation criteria. Collaborative work between writing teachers and teachers from other disciplines is seen as a strategy that can promote writing across the curriculum.

Keywords: academic writing, teaching, learning, university.

Introducción

El trabajo colaborativo entre docentes de lengua y de las otras disciplinas tiene por objetivo favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura. Para ello se fundamenta en la perspectiva teórica de la alfabetización académica, que “es un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370). Desde esta perspectiva, que no pretende remediar la formación de los ingresantes a la universidad, se busca enseñar a participar en los géneros propios de un campo de conocimiento y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en dicho campo. Lo anterior quiere decir que la alfabetización académica se enfoca en las prácticas de enseñanza, por lo tanto, los docentes de las distintas áreas del conocimiento, y no solo los de lengua, estarían implicados.

Uno de los postulados más importantes de la alfabetización académica es que hay una estrecha relación entre la lectura, la escritura y la construcción del conocimiento. Autores como Lea y Street (1998), Castelló (2002), Carlino (2005), entre otros, plantean que la escritura tiene una función epistémica, es decir, que es la herramienta fundamental con la que se cuenta para adquirir, elaborar, transformar y comunicar el conocimiento. Esta función se establece tanto a nivel individual (cada persona puede reelaborar el conocimiento) como a nivel colectivo, pues las diferentes disciplinas no podrían avanzar en la construcción de nuevos conocimientos si no se contara con una cultura escrita. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Carlino (2005), desde la alfabetización académica, la escritura es concebida como “un método para desarrollar el pensamiento, asociado a una práctica social discursiva con rasgos típicos en cada comunidad disciplinar” (p. 157).

Ahora bien, los estudios que se han adelantado en relación con las formas para materializar la alfabetización académica en la educación superior han sido influenciados por el movimiento de escritura a través del currículo. Este enfoque “se entiende como un programa comprensivo que transforma el currículo en todas las disciplinas. Si aprender a escribir bien implica manejar el discurso particular de las disciplinas, entonces la escritura pertenece a todo el currículo, no solo a una asignatura” (Molina, 2012, p.100). Se trata pues de un abordaje que tiene en cuenta de múltiples formas las prácticas de lectura y escritura para favorecer el aprendizaje, bien sea prácticas orientadas a la enseñanza de los docentes o al aprendizaje de los estudiantes. En particular, las tareas que involucran la lectura y la escritura requieren instrucción explícita y son objeto de trabajo conjunto entre los expertos en la enseñanza de lectura y escritura y los expertos en las diferentes disciplinas.

En la Pontificia Universidad Javeriana Cali, el Centro de Escritura Javeriano viene adelantando desde hace algunos años un programa de formación docente a través de un seminario llamado “Leer y escribir para aprender”. Este seminario ha formado a profesores de las diferentes disciplinas a través de los enfoques anteriormente expuestos, haciendo énfasis en el diseño de situaciones didácticas que impliquen *escribir para aprender* y *escribir para comunicar* (Young, 2006). Una vez sensibilizados y capacitados los docentes para el diseño de guías de actividades y rúbricas de evaluación, entre otras, requieren del apoyo de los profesionales de lenguas para el acompañamiento en la elaboración de dichos productos. Por esto se vio la necesidad de implementar un programa de trabajo colaborativo que

brindara el empoderamiento que requieren los docentes para poner en prácticas sus aprendizajes de forma autónoma. Este fue el objetivo de la investigación de la que se da cuenta en este artículo y que se convertirá en un programa institucional a partir del 2015.

Descripción de la estrategia de acompañamiento

Primera fase: consistió en el seminario-taller “Leer y escribir para aprender”, que se mencionó anteriormente. Este curso tenía como propósitos generar reflexiones en los profesores sobre el lugar que tienen la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en el aula y evidenciar algunas estrategias que podían poner en marcha en sus asignaturas.

Segunda fase: consistió en el trabajo colaborativo entre los docentes durante todo un semestre. Los profesores de las asignaturas y los profesores de lengua materna identificaron unos objetivos comunes, revisaron y ajustaron las actividades de escritura que se involucrarían en el curso, las orientaciones y las formas de evaluación. Durante esta etapa se llevaron a cabo encuentros presenciales y comunicación a través de correo electrónico. De igual forma, se hizo escritura conjunta de guías y rúbricas de evaluación y se desarrollaron talleres en algunas clases. Las asignaturas con las que se llevó a cabo la intervención fueron:

- *Procesos de Ingeniería de Software.* Los estudiantes realizaron dos trabajos grupales: un miniproyecto de desarrollo de software, cuyos resultados debían presentarse en un documento tipo artículo científico. Se creó una guía escrita para orientar la actividad, así como una rúbrica de evaluación. Los estudiantes presentaron un borrador que fue revisado por el profesor y posteriormente presentaron la versión definitiva. Se desarrolló también un proyecto de desarrollo de software en tres fases. Las tres fases se acompañaron de entregas escritas. Se crearon guías para cada entrega, así como rúbricas de evaluación. Los productos finales fueron un informe general del proyecto, un manual técnico y un manual de usuario del software desarrollado. En ambas actividades, miniproyecto y proyecto, el profesor de la asignatura estableció espacios para asesorías a estudiantes.

- *Títulos valores.* La principal estrategia fue la escritura de síntesis de clases. En cada clase, un estudiante registraba y organizaba

la información más relevante, se hacía la lectura en la clase siguiente, con el propósito de recordar los principales conceptos y aclarar las inquietudes. Se escribió, hacia el final del semestre, un texto argumentativo en el que los estudiantes debían asumir una postura respecto a si un documento podía considerarse un pagaré. La profesora diseñó un caso en el que cualquier respuesta podía ser acertada, siempre y cuando estuviera bien argumentada. Se presentó una guía escrita de la actividad, así como una rúbrica de evaluación. Antes de la entrega definitiva, los estudiantes hicieron una revisión entre pares del escrito y contaron con una sesión de asesoría de la profesora. Esta actividad fue individual.

- *Creatividad e idea de negocios*. Se llevó a cabo la escritura de síntesis de clases. En cada clase, un estudiante registraba y organizaba la información más relevante, se hacía la lectura en la sesión siguiente, con el propósito de recordar los principales conceptos y aclarar las inquietudes. El profesor fomentaba la presentación de información en distintos formatos (texto, organizador gráfico, historieta, etc.). Durante el semestre, los estudiantes desarrollaron un proyecto que consistía en presentar una idea de negocio y acompañar esta idea con un texto argumentativo en el que se sustentara su importancia en la resolución de un problema identificado. Antes de hacer este trabajo, el profesor les pidió escribir un ensayo de ficción (con temas y fuentes inventadas) para que pudieran identificar el propósito, la estructura y el estilo de un texto argumentativo, así como los distintos tipos de argumentos (revisaron el libro *Las claves de la argumentación*). Para el trabajo final, el profesor proporcionó una guía escrita en LATEX y también se desarrolló un taller sobre escritura del ensayo, orientado por una profesora de lengua materna.

- *Bacteriología y cine*. Se escribió un texto argumentativo sobre las implicaciones éticas y sociales del VIH-SIDA, a partir de dos películas vistas en clase y de varios textos recomendados por la profesora de la asignatura. Se diseñó una guía escrita de la actividad, así como una rúbrica de evaluación. También se orientó un taller sobre aspectos formales de la escritura y sobre citas y referencias bibliográficas con normas Vancouver. La profesora

del curso solicitó y revisó un borrador del texto, que consistía en plantear la tesis del texto, tres argumentos y las posibles referencias bibliográficas. Los estudiantes completaron y ajustaron sus textos y entregaron la versión definitiva del ensayo.

Metodología

La metodología planteada para el desarrollo de esta investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, debido a que se buscaba comprender a profundidad las cualidades que caracterizan un fenómeno social. El diseño metodológico se enmarcó en el estudio de caso, definido por Yin (1994) como una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles pues están estrechamente relacionados y son, en la mayoría de ocasiones, interdependientes. Se apoyó la recolección de información con un instrumento de naturaleza cuantitativa, como se ve a continuación:

- Encuesta. Tenía como propósito identificar las prácticas de escritura académica de los estudiantes al inicio y al final de la asignatura.
- Entrevista a docentes. Se realizó una entrevista semiestructurada para identificar las percepciones de cada docente respecto al trabajo colaborativo y al impacto que tuvieron las actividades de escritura en el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes.
- Análisis documental. Se revisaron las orientaciones y rúbricas de evaluación creadas en la estrategia de trabajo colaborativo.
- Grupo de discusión. Se realizó un grupo de discusión con el fin de profundizar en las percepciones de los estudiantes respecto a lo sucedido en los cursos y para evaluar el impacto de las prácticas de escritura en sus aprendizajes.

En la interpretación de los datos, se hizo uso de técnicas de estadística descriptiva para las encuestas y de la técnica de análisis de contenido, con apoyo del software Atlas.Ti 7.0, para los otros instrumentos.

Resultados y análisis

De acuerdo con las distintas fuentes de información y con los instrumentos aplicados, se puede considerar que hubo una incidencia positiva de la orientación de las tareas de escritura en el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes. Esta incidencia es percibida por el 92% de los estudiantes (encuestas) y por todos los profesores participantes (entrevistas). Los elementos que se destacaron como más influyentes en el aprendizaje fueron: el propósito y sentido de las asignaciones de escritura en el marco de las asignaturas, las orientaciones escritas y apoyos proporcionados por los docentes, el énfasis en la escritura como un proceso y no solo como un producto, y la explicitación de los criterios de evaluación de las tareas de escritura.

Propósito y sentido de las asignaciones de escritura

Esta categoría responde a ¿para qué se escribe en las asignaturas? En las encuestas iniciales, el 82% de los estudiantes indicó que en las distintas materias se suele escribir para certificar saberes, es decir, para ser calificados por el profesor. En contraste, en las encuestas finales, apenas el 25% marcó esta función, mientras que el 93% indicó que la escritura sirve para comunicarse efectivamente en sus áreas de conocimiento y el 88% identificó a la escritura como herramienta de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

En el grupo de discusión, los estudiantes resaltaron la importancia de que las tareas de escritura los enfrentaran a situaciones comunicativas que son propias de su ámbito profesional, pues eso favorece tanto el aprendizaje como la posibilidad de comunicarse efectivamente. Por ejemplo, en la asignatura de Ingeniería debían escribir un manual técnico de desarrollo de un software y también un manual de usuario; aunque estos manuales compartían conceptos, su forma de presentación debía ajustarse a audiencias distintas (expertos vs. público general). En la asignatura de Derecho, los estudiantes escribieron un texto argumentativo dirigido a un juez, en el que podían defender o no la validez de un pagaré. En la asignatura de Administración, los estudiantes debían escribir un texto en el que sustentaran a un inversionista la importancia de un producto innovador que habían creado. Finalmente, en la asignatura de Medicina, los estudiantes debían definir el rol del médico y asumir una postura crítica frente a las implicaciones sociales y éticas del VIH-SIDA. El ajuste a audiencias no

especializadas constituyó un reto para los estudiantes, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Estudiante 5 (grupo de discusión): “...el problema es cuando hay que hacer entender eso mismo a otra persona [información de un manual técnico], cuando no es un ingeniero, hay que expresarse claramente, hacerlo entendible para el usuario. Es muy difícil. Creo que es lo que más nos cuesta a los estudiantes”.

Estudiante 2 (grupo de discusión): “A veces uno no piensa en el otro, eso hace que no escriba bien. Es importante cuando uno sabe a quién le escribe, por ejemplo en el consultorio jurídico uno le escribe a un consultante de verdad, no al profesor, entonces tiene que hacerse entender. Es importante cuando uno practica realmente para enfrentarse a eso, porque así es que se da cuenta si tiene claros o no los conceptos”.

En las entrevistas, los profesores destacan el papel de la escritura en la organización del pensamiento y en el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitarán para desempeñarse adecuadamente en el contexto profesional:

Profesor 3: “La razón por la cual ellos entregan el ensayo es porque a mí me parece que cuando ellos están pensando en una nueva idea, escribir les ayuda a organizar esa idea, porque en realidad, yo podría decir que no escriban ensayos, pero yo creo que el mismo ejercicio de hacerlo les ayuda a buscar, por ejemplo, razones por las cuales su negocio debería de salir a flote... cuando se presenta una idea de negocio ante empresarios o entidades que financian, argumentar es indispensable”.

Orientaciones a través de guías escritas y asesorías

Esta categoría se refiere a los apoyos que los docentes ofrecen a los estudiantes para que puedan desarrollar las tareas de escritura. Las orientaciones fueron elaboradas por los docentes de las asignaturas, con apoyo de las docentes de lengua. En la encuesta inicial, 87% de los estudiantes indicaron que, en sus carreras, reciben pocas orientaciones respecto a la escritura. Estas orientaciones generalmente son orales y no implican un proceso, sino la entrega de un producto. En la encuesta final, centrada en las prácticas de las asignaturas objeto de investigación, el 98% de los estudiantes indicó que el profesor encargado proporcionó guías escritas

detalladas y que estas orientaciones les ayudaron a identificar el propósito de la tarea, sus características, su estructura y formato.

En el grupo de discusión, los alumnos destacaron que estas guías escritas se socializaban en clase y que se acompañaban de asesorías o de resolución de inquietudes por parte de los docentes.

Estudiante 6 (grupo de discusión): “Muchas veces, en la carrera, nos dejan escritos y no sabemos qué hacer. En esta materia, por ejemplo, la profesora nos daba unas instrucciones escritas, con eso nos guiábamos bien, aunque uno siempre tiene que revisar otras cosas, por ejemplo lo de las normas Vancouver que yo no lo manejo; me tocó complementarlo buscando en páginas web y otras... El punto es que si el profesor explica bien qué se debe hacer, uno está más tranquilo y complementa lo necesario”.

De igual modo, en las entrevistas a profesores se evidencia la importancia de las orientaciones claras para que los estudiantes perdieran el temor a las tareas de escritura y pudieran desarrollarlas con éxito.

Profesora 4: “Yo al principio sentí temor, pero luego sentí que el proceso se fue transformando cuando ya tuvimos intervenciones, visitas, sesiones de tesis, rúbrica y esa guía tan detallada, donde hablaba de cada parte de la estructura del ensayo. Yo fui sintiendo la cosa como más aceptada y más calmada, porque se sintieron más acompañados, porque yo pienso que esa resistencia fue más por una aceptación interesante del reto. Apenas dos o tres de 23 casos no respondieron, o sea que los demás sí hicieron un esfuerzo y se disipó un poco el temor a lo desconocido”.

Proceso de escritura

Esta categoría se refiere al procedimiento que siguieron los estudiantes para desarrollar los escritos. En la encuesta inicial, el 75% de los estudiantes indicó que generalmente entregaba el producto final al profesor y este se lo devolvía con una nota numérica. En la encuesta final, el 100% de los estudiantes coincidió en que en las asignaturas que participaron en la investigación se hizo énfasis en el proceso de escritura. Esto quiere decir que antes de entregar el texto, los profesores pidieron a los estudiantes que hicieran una planeación y al menos un borrador. Los borradores de los textos fueron revisados por el propio profesor (en los casos de Ingeniería, Administración, Medicina) o por los compañeros (en el caso de Derecho).

Después de la revisión y de los ajustes, se hacía la entrega definitiva.

De acuerdo con los estudiantes, la entrega de borradores permitió organizar mejor las ideas, presentar de forma más clara la información, apropiarse de los contenidos y aprender a partir de la revisión de un lector externo.

Estudiante 2 (grupo de discusión): “Al menos este semestre con la doctora aprendimos mucho de eso, de que hacíamos los ensayos pero ella los mandaba a comunicar por otras personas, o sea que nos revisaran porque muchas veces nosotros hacemos un ensayo y uno lo hace a la carrera y no lo vuelve y lo lee. Cuando hay que escribirlo y mostrar el borrador, revisarlo y volverlo a pasar, uno es más consciente, aprende más y le queda mejor”.

Para los profesores, este proceso implicó un poco más de trabajo y una mayor estructuración de las actividades, pero consideraron que favoreció el aprendizaje de los estudiantes.

Profesora 2: “Creo que la revisión no calificable del borrador fue muy importante. Me demoré mucho más, pero ellos valoraron los comentarios y siguieron las recomendaciones, lo que hizo que la revisión de la entrega final fuera más sencilla y también satisfactoria, porque trataron de hacer los ajustes. Hay algunas cosas que quedan por trabajar, pero se nota el esfuerzo que hacen y se toman en serio la tarea de escribir”

Criterios de evaluación

Esta categoría responde a ¿cómo se evalúan las tareas de escritura en la asignatura? En la encuesta inicial, 78% de los estudiantes indicaron que la práctica más común de los profesores en la universidad es evaluar los trabajos y devolverlos únicamente con una calificación numérica; generalmente, con pocos comentarios y sin la posibilidad de ser corregidos. En la encuesta final, 98% indicaron que las prácticas evaluativas del profesor incluían una revisión para realimentar los procesos y que se podían hacer ajustes y aprender de ellos, pues los criterios estaban detallados y bien explicados.

En el grupo de discusión, los estudiantes destacaron que conocer los criterios de evaluación les ayudó a comprender el significado de la calificación numérica, revisar y concentrarse en sus errores.

Estudiante 5 (grupo de discusión): “... pues yo creo que también es importante mirar eso, porque pues no estoy diciendo que en todas las materias sea así pero hay unas que o no se le prestan a uno las herramientas para hacer lo que le piden o muchas veces uno entrega y no pasa nada más... por ejemplo tenemos un curso en que entregamos trabajos, los reparte la profesora, ella los califica pero nunca nos entrega nada, entonces uno como que bueno saqué tres pero... y qué me quedó malo o por qué saqué esto. Y puede que ella se lo muestre, “bueno ve a la oficina y le muestro”, entonces uno lo mira más o menos por encima, pero no es lo mismo que se lo entreguen a uno y uno pueda revisarlo a que uno en un momentico le estén diciendo: ‘no, a usted le quedó malo esto, esto, esto y esto’ y ya”.

De igual manera, los estudiantes resaltaron el papel de los comentarios en las revisiones de los borradores. Consideraron estos comentarios como muy pertinentes, siempre y cuando sea posible ‘hacer algo’ con ellos, es decir, poder hacer los ajustes pertinentes y entregar una nueva versión. Los comentarios de las versiones finales también son valorados, pero los estudiantes indican que les prestan menor atención.

Finalmente, establecer los criterios de evaluación también fue un elemento valioso para los profesores, pues facilitó el proceso de calificación y aportó a una valoración más objetiva y formativa de los textos.

Profesor 1: “La rúbrica ayuda mucho, no solo para que los muchachos sepan qué se espera de ellos, sino para que uno mismo deje de evaluar intuitivamente. Obliga a hacer el esfuerzo de pensar qué es lo que realmente se va a tener en cuenta en la calificación y cuál es la diferencia entre una nota y otra. Entonces es un aprendizaje y un recurso valioso, tanto para los estudiantes como para los profesores”.

Profesora 2: “La rúbrica de calificación ayuda mucho a que el proceso sea más sencillo. Al principio uno no está familiarizado, pero a medida que la usa le encuentra utilidad y sabe que es pertinente tanto para uno como para los muchachos”.

Las disciplinas evidenciaron tendencias en las formas de construir los instrumentos de orientación y de evaluación. En el caso de las rúbricas de la clase de Ingeniería, además de los criterios de evaluación hay una escala de gradación con indicaciones precisas del significado de cada valor,

mientras que las de las otras asignaturas son más generales. Para el caso de Derecho, el énfasis se da a la argumentación, al igual que en Administración, lo cual concuerda con los desempeños que se esperan del futuro profesional en esas áreas.

Conclusiones

La estrategia de trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios por medio de actividades de lectura y escritura. La investigación demostró la importancia de tener conciencia del propósito de las actividades de lectura y escritura para movilizar el aprendizaje en las diferentes disciplinas. Tradicionalmente se ha establecido que algunas disciplinas requieren, y por lo tanto desarrollan, más la escritura que otras y que la formación académica transcurre aislada de estas prácticas. Sin embargo, en las disciplinas que se involucraron, que para los estudiantes, y para la mayoría de los docentes, no implican una formación en lectura y escritura, se evidenció que estas tareas, con la adecuada orientación, facilitaban la comprensión y posterior comunicación de los contenidos académicos para públicos diversos con diferentes propósitos.

Lograr estos objetivos requiere de las actividades de lectura y escritura ciertas características. Es necesario que exista propósito en la formación, lo cual implica una reflexión epistémica por parte del docente en la que esté definido el papel que la lectura y la escritura tienen en la enseñanza y en el aprendizaje; para esto, es fundamental la orientación del docente de lengua. En segundo lugar, las evidencias obtenidas indican que son indispensables las orientaciones claras y por escrito, en las que el estudiante pueda reconocer el propósito, el alcance y el proceso que seguirá para llevar a cabo la tarea, al igual que las características que se esperan del texto y los criterios de evaluación. Además, seguir un proceso (entregas por etapas, revisiones parciales, asesorías), en lugar de solo limitarse a la entrega de un producto final, implica mayor compromiso por parte del docente y, por lo tanto, por parte de los estudiantes. Por último, el establecimiento de criterios de evaluación con unos indicadores claramente establecidos, por una parte facilita la labor de evaluación (no solo la calificación) al brindar mayor objetividad para el docente, y, por otra, muestra a los estudiantes las metas que el profesor espera de ellos y les garantiza una evaluación justa y objetiva.

El trabajo colaborativo es una estrategia que se ha desarrollado en muchas instituciones siguiendo los lineamientos de la escritura a través del currículo, por lo tanto, es una actividad de fácil implementación que posibilitaría el logro de un programa extensivo a nivel institucional. Se pudo comprobar que el establecimiento de unos objetivos comunes, tareas específicas y una relación horizontal entre los docentes de lenguas y los de las disciplinas derriba los muros disciplinares que han atomizado el conocimiento a lo largo de las últimas décadas. Cuando un profesor da la bienvenida al aporte que un colega de un campo diferente puede hacer a su saber y a su hacer, no solo se está construyendo comunidad académica al interior de una institución, sino que se están juntando esfuerzos para el logro del objetivo final de todo profesor: formar profesionales con un pensamiento crítico que les posibilite leer las necesidades de la sociedad para proponer, de la mejor forma, alternativas de solución para el bien de su comunidad y de su país.

Referencias bibliográficas:

- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. En *Revista signos*, 35 (51-52), pp. 149-162. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext
- Lea, M. & Street, B. (1998). “Student writing in higher education: An academic literacies approach”. En *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.
- Molina, V. (2012). La escritura en el currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 93-108.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across Curriculum*. Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Lectura y escritura como prácticas institucionales: ¿Cómo se están construyendo en la Universidad del Valle?

Karina Alejandra Arenas Hernández
e-mail: karina.arenas@correounivalle.edu.co

Alejandro Rodríguez Campo
e-mail: alejandro.rodca@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle, Colombia

Resumen

En el contexto de educación superior, la alfabetización académica se ha consolidado como una tendencia que hace explícita la necesidad de orientar los procesos de lectura y de escritura no sólo desde cátedras específicas, sino también como prácticas con proyección institucional. Teniendo en cuenta esta perspectiva, en la Universidad del Valle, Colombia, se han venido consolidando estrategias de apoyo a la lectura y la escritura que pretenden descentralizar los asuntos relacionados con estos procesos para ubicarlos en un paradigma de reflexión disciplinaria.

En esta ponencia se presentan de manera detallada dos de los procesos que se están llevando a cabo, de manera articulada, en la institución mencionada. El primero de ellos es el diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria”, que se ha venido ofreciendo desde agosto de 2013 a docentes de diferentes facultades de la universidad. El otro proceso es el “Grupo de apoyo a la lectura y a la escritura”, concebido como una estrategia para brindar asesorías en comprensión y producción de textos a estudiantes de distintos pregrados de la institución. Para finalizar, se exponen los principales logros y aprendizajes que se han consolidado hasta el momento con la implementación de estas dos alternativas.

Palabras clave: Alfabetización académica, institucionalidad, estrategias de apoyo, grupos de apoyo.

Abstract

In the context of higher education, academic literacy has become a movement that makes explicit the need of guiding the processes of reading and writing in specific disciplines, and conceiving those processes as institutional practices. From this perspective strategies to support reading and writing are becoming established at Universidad del Valle – Colombia. The aim is to decentralize the issues related to those processes, and placing them in a paradigm of disciplinary reflection.

The objective of this paper is to present all the relevant information about two of the current processes that are articulately developing in the institution aforementioned. The first one is the diploma course “*Reading and writing at university classroom*” addressed the teachers from different faculties of the university since 2013. The second one is the “*Support group for reading and writing*”, conceived as a strategy for counselling undergraduates in understanding and production of texts. At the end, the main achievements and lessons learned by the implementation of these two alternatives to approach reading and writing are discussed.

Key words: Academic literacy, Institutionality, Supporting strategies, Supporting groups.

Introducción

Existe una problemática que se ha venido identificando en las universidades alrededor del mundo en relación con la orientación de los procesos de lectura y de escritura tanto de estudiantes como de profesores, y las instituciones colombianas no han sido ajenas a esta situación, de acuerdo con lo que reportan Abril y Manzano (2013). En general, se puede hablar de un panorama que hace explícita la necesidad de crear políticas institucionales que permitan abordar la lectura y la escritura como procesos dinámicos, de construcción del conocimiento a partir de diversos diálogos, que se ponen en juego en la formación de acuerdo con los objetos de estudio de cada disciplina (Carlino, 2013).

La transición en la que se está enmarcando el contexto latinoamericano refleja un paso de retomar la comprensión y la producción de textos como asuntos netamente remediales y de solución a través de cursos específicos, hacia una visión más compleja y retadora que implica la formulación de diversas alternativas para hacer frente a estos procesos y para que se involucren en ellas a los docentes, a los estudiantes y a las instituciones, en general. Esto como respuesta a la corriente de la Alfabetización Académica (Ávila, González y Peñaloza, 2013).

A continuación se presentan dos estrategias con las que la Universidad del Valle ha empezado a asumir no solo la reflexión sino también la intervención sobre los procesos de lectura y de escritura como posibilidades de construcción de conocimiento en las disciplinas.

Contextualización: ¿Cuál es la propuesta de la Universidad del Valle frente al abordaje de la lectura y la escritura?

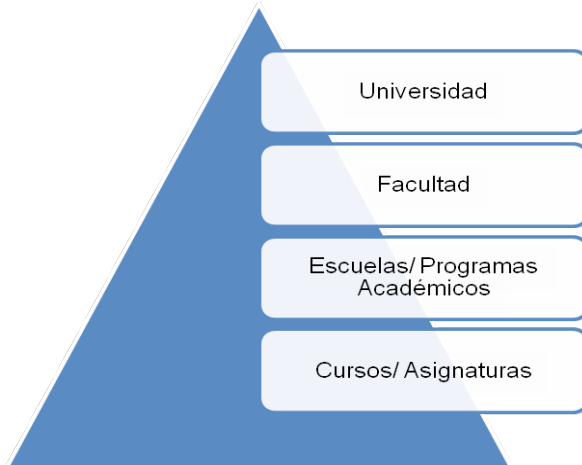
Como inicios de lo que se esperaría derive en algo similar a un lineamiento institucional, la Universidad del Valle, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica y el grupo de investigación “Leer, escribir y pensar” de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, ha venido llevando a cabo desde el segundo semestre del año 2013 los niveles I y II del diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria”, en el marco del programa de cualificación docente. Este programa se ofrece de manera gratuita a través de la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica –DACA– a todos los docentes de la universidad que de manera voluntaria deseen asumirlo y se certifican 120 horas al semestre.

En el nivel I se busca apoyar a los docentes en el reconocimiento de la lectura y la escritura como procesos cognitivos complejos que viabilizan la construcción de saberes disciplinarios y en general sobre algunas de las estrategias que se podrían usar en el aula para promover sus prácticas desde esta perspectiva. A lo largo del semestre, se apoya a los docentes para que creen y consoliden una propuesta de intervención en una de sus asignaturas, teniendo en cuenta sus necesidades, las de sus estudiantes, las particularidades de los cursos, las condiciones de aplicación, entre otros factores. La metodología de las sesiones es de seminario-taller y, en general, se promueve un trabajo colaborativo y activo en el que los docentes puedan expresar y construir conocimientos desde sus realidades y no desde panoramas ajenos, simulados o impuestos.

En el nivel II del diplomado se busca hacer un acompañamiento a la implementación de las propuestas que los docentes diseñan en el nivel I. Hasta el momento, se ha implementado en una ocasión, en la que además de lo anterior, se promovió la escritura de ponencias para llevarlas a distintos eventos académicos, tales como el V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, IX Seminario sobre *Leitura e Produção no Ensino Superior*, realizado en agosto de 2014 en Bucaramanga, Colombia y el Primer Encuentro de Experiencias Significativas de Lectura y Escritura en la Universidad del Valle, llevado a cabo en septiembre del mismo año.

Otra de las estrategias que se ha gestado con el apoyo de la DACA y se ha propuesto como un espacio que complementa el diplomado es la creación de los grupos de apoyo para la lectura y la escritura, que tienen como propósitos: 1) Apoyar a los estudiantes en las tareas de lectura y de escritura tanto en la parte retórica y formal de los textos como en la construcción de sentido en sus disciplinas; 2) Asesorar a los docentes para que involucren actividades de lectura y de escritura en sus cursos partiendo del reconocimiento de su función epistémica y 3) Contribuir a la consolidación de una comunidad académica interdisciplinaria que evalúe y proponga estrategias y prácticas de lectura y de escritura en la educación superior.

La estructura de los grupos de apoyo presenta los siguientes niveles:



Desde el nivel de ‘Universidad’ se trabaja en el reconocimiento de la problemática de la lectura y la escritura no como asuntos acabados sino como procesos que deben seguirse trabajando a lo largo de la formación, pues cada disciplina maneja discursos que le son propios y los estudiantes deben aprender a leer y a escribir tal y como se hace en dicha comunidad académica. Es clara la necesidad de organizar y articular todo el trabajo a una política institucional que fortalezca y dé sostenibilidad a los nodos del grupo de apoyo al interior de cada facultad. Hasta el momento la estrategia que se ha ejecutado es la de promover la capacitación de los docentes a través del diplomado.

Desde el nivel de ‘Facultad’ se han conformado los nodos de los grupos de apoyo, en los que se cuenta con un docente con una dedicación preferiblemente de medio tiempo y 2 monitores que se desempeñan como “tutores de escritura” (Carlino, 2004); uno de estos monitores es estudiante de Lenguas Extranjeras con una orientación hacia el Español y el otro es estudiante de alguno de los programas académicos de dicha facultad, que presenta un buen nivel de desempeño en los procesos de lectura y escritura durante su formación.

Desde el nivel de “Escuela/ Programas académicos” se ha promovido una participación activa de los docentes en las actividades que propone el grupo de apoyo de su facultad así como también se ha apoyado a la universidad en el desarrollo de planes de capacitación que reconozcan el papel de la lectura y la escritura en la educación superior. Cabe aclarar que se establece un contacto directo con los maestros que participan en el diplomado, con el fin de hacer acompañamiento en sus cursos (con algunos talleres de aspectos formales o tipologías textuales, por ejemplo) y a sus estudiantes en particular.

Desde el nivel de “Cursos/ asignaturas” se propone que los docentes que estén interesados en diseñar y aplicar estrategias de lectura y de escritura en sus cursos, y que por cuestión de horarios no puedan participar en el diplomado, puedan recibir orientación del nodo de su facultad en el ajuste de los programas de curso o en el ajuste de guías que orienten el desarrollo de las tareas de escritura. De igual manera, se proporcionan asesorías para diseñar pautas de evaluación de las tareas de escritura y fomentar estrategias metacognitivas para abordar los procesos de lectura y escritura en el aula.

¿Cómo funciona un nodo del grupo de apoyo para la lectura y la escritura en cada facultad de la Universidad del Valle?

Hasta el momento, se han conformado 3 nodos de los grupos de apoyo anteriormente descritos: Humanidades, Ingeniería y Salud; básicamente la conformación ha respondido a la acogida que han tenido las propuestas en estas facultades. Esto se resalta porque el funcionamiento de los nodos depende de que cada facultad pague entre 60 y 80 horas mensuales a cada monitor, lo que debe pasar por una aprobación previa. El trabajo de los monitores es acompañado por un docente coordinador que se encarga de discutir con ellos los casos de los estudiantes que acuden al espacio, diseñar talleres grupales e individuales, orientarlos en la lectura de textos sobre acompañamiento entre pares, asesorar a los docentes que consulten en el espacio, etc. Este trabajo es asesorado, en general y de manera permanente, por el grupo de investigación “Leer, escribir y pensar” de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Cada grupo de apoyo se concibe como un espacio de estudio y de asesoría orientado no solo a estudiantes y docentes, sino que también se reconoce como un espacio de formación de tutores de pregrado y postgrado que se interesan por investigar sobre la problemática de la lectura y la escritura en las distintas disciplinas.

Cada nodo cuenta con un espacio físico localizado al interior de cada facultad en el que se dispone de materiales de lectura, un computador y una mesa. Los tutores diligencian una “ficha de ingreso y seguimiento” por cada estudiante/profesor que solicita apoyo; este instrumento permite nutrir una bitácora que permite conocer las dificultades que se reportan y las estrategias para su resolución de manera semanal y semestral. Una vez al mes se realiza una reunión con los integrantes de todos los nodos de las diversas facultades con el propósito de realimentar el proceso, documentarlo y tratar casos específicos.

El apoyo que se le brinda a los estudiantes se realiza a través de dos modalidades: individual y grupal. En la primera, los estudiantes conciertan una cita con el nodo de la facultad ya sea de manera presencial o a través del correo electrónico. En esta primera cita, que es presencial, se le pide al estudiante que lleve su tarea de lectura o de escritura y se le brinda un apoyo para que identifique las dificultades que está presentando para su realización, en dicha sesión se diligencia la “ficha de ingreso y seguimiento” para la posterior sistematización del apoyo. Una vez realizado el

diagnóstico sobre dicho proceso, se orienta el uso de estrategias metacognitivas y metalingüísticas.

Por su parte, el apoyo grupal se centra en brindar estrategias, a través de talleres presenciales, que les permitan a los estudiantes cumplir con menos dificultad las tareas de escritura, que son, generalmente, por las que más acuden. Por ejemplo, se orienta la reflexión sobre el tipo de discurso solicitado, cómo realizar un trabajo colaborativo, qué asuntos sobre el conocimiento en particular deben revisarse antes de escribir un texto, etc. Otro de los temas sobre los que se proporcionan apoyos grupales es para los mecanismos de citación; estos se ofrecen a estudiantes que están en el proceso de escritura de sus trabajos de grado.

Para finalizar, es pertinente destacar que las estrategias de difusión de los grupos de apoyo incluyen carteles en las zonas comunes, correos electrónicos y cartas formales a los directores de programa académico de las facultades que están apoyando el trabajo, difusión entre los participantes del diplomado, voz a voz entre los estudiantes, entre otras.

Algunas reflexiones finales

La lectura y la escritura deben ser ejes transversales en la formación de los estudiantes de la Universidad del Valle; se trata no solo de orientarlos en tareas relacionadas con estos procesos, sino además de aprovechar su valor epistémico para que el estudiante aprenda los saberes de su disciplina y, desde luego, aprenda a escribir como lo hacen en ella. Para cumplir con ello, en nuestra institución se ha iniciado un trabajo que involucra acompañamiento a docentes desde un diplomado y atención a estudiantes y a otros docentes interesados en los grupos de apoyo a la lectura y la escritura.

Aunque se reconoce que aún falta profundizar en otras tantas estrategias, se destaca que se ha logrado iniciar un importante trabajo en una institución de carácter público y que, de alguna manera, se está haciendo un aporte para que cada vez la idea de que la lectura y la escritura son asuntos de cursos remediales y de expertos tenga menos fuerza. Se está avanzando hacia la consideración y la materialización de prácticas que dan cuenta de esfuerzos y estrategias institucionales y que cada vez se deben fortalecer más para consolidar una perspectiva de abordaje en las disciplinas.

Referencias bibliográficas:

- Ávila, N., González, P. & Peñaloza, C. (2013). “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), pp. 537-560.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- _____ (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. Lectura y Vida”. En *Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), pp. 16-27.
- Pérez, M. & Manzano, A. R. (2013). “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades”. En *Revista de docencia universitaria*, 11(1), p. 24.

Diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria: una estrategia de alfabetización académica dentro de la política curricular de la Universidad del Valle”

Luis Emilio Mora C.

e-mail: luis.mora@correounivalle.edu.co

Esperanza Arciniegas L.

e-mail: esperanza.arciniegas@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle, Colombia

Resumen

Esta ponencia da cuenta de la experiencia piloto que se ha seguido en la Universidad del Valle con la implementación del Diplomado “*La lectura y la escritura en el aula universitaria*”, propuesto en dos niveles desde la Vicerrectoría Académica como parte del programa de cualificación docente de la Universidad del Valle. El propósito del diplomado es reflexionar sobre el uso que se le da a la lectura y a la escritura en las disciplinas, para que los docentes de áreas distintas al lenguaje reconceptualicen y se apropien de la función epistémica de la lectura y la escritura en el aula.

La ponencia da cuenta de las concepciones básicas que, como la Alfabetización académica, dan origen al Diplomado, de sus objetivos, de los contenidos y de la metodología que se desarrolla en el aula como una forma de construir y de acompañar propuestas de los docentes en las diversas áreas disciplinarias de la institución, para incluir la lectura y la escritura con función epistémica en sus asignaturas, y culmina con una reflexión en torno a lo que ha sido la experiencia durante año y medio en la Universidad del Valle.

Palabras claves: Diplomado, Lectura, Escritura, Alfabetización académica, Política curricular.

Abstract

This article reports the pilot study conducted at Universidad del Valle derived from the implementation of the diploma program called “La lectura y la escritura en el aula universitaria.” This diploma program has two levels scheduled by the Academic Vice-Presidency as part of the teaching qualification program at Universidad del Valle. The diploma’s purpose is to reflect on the processes of reading and writing in the disciplines in order for teachers from other fields different from language to reconceptualize the epistemic function of reading and writing in university classroom, and take ownership of the matter.

This article also reports both the concepts as academic literacy that contribute to the origin of the diploma program, and the diploma program’s objectives, contents and methodology developed in the classroom. That, with the purpose of accompanying teachers from different fields at Universidad del Valle to design and implement proposals to include reading and writing in their courses. At the end, they have the opportunity to share what they discovered and learned from that academic experience which lasts a year and a half.

Key words: Diploma program, reading, writing, academic literacy, curricular policy.

Desde el año 2011 la REDLEES²¹, Nodo Univalle, ha participado en lo que la Universidad del Valle ha denominado *La Recreación de la Política Curricular*. El equipo constituido para llevar a cabo esta tarea ha estudiado las problemáticas de nuestros estudiantes en relación con la deserción y su bajo rendimiento en pruebas nacionales e internacionales, y ha detectado que estas dificultades están estrechamente relacionadas con la formación que tienen los estudiantes en lectura y escritura en la universidad.

La discusión que hemos desarrollado en estos tres años se puede resumir así:

21REDLEES, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior.

- Analizar el papel de la lectura y la escritura académicas en la universidad, necesariamente nos obliga a repensar asuntos como su impacto social y político en la formación de ciudadanos y en la construcción de democracia, la construcción de conocimiento, la didáctica, el currículo y la formación profesional y profesoral.
- Cualquier trabajo con los estudiantes en relación con la lectura y la escritura académicas debe partir del capital lingüístico y cultural con el que los estudiantes llegan a la universidad.
- La lectura y la escritura deben constituirse en prácticas continuas y habituales para que no se pierdan y se fortalezcan cada vez más y, en esto, el papel de los docentes de las disciplinas es fundamental. Por esta razón, no se trata de ofrecer “cursos remediales” a los estudiantes que ingresan por el solo hecho de cumplir con un requisito formal, sino que es claro que debe darse una nivelación inicial para avanzar en el proceso.
- Los profesores de las disciplinas necesitan un trabajo de acompañamiento de los profesores de Lenguaje en las prácticas de lectura y de escritura de sus estudiantes. La formación docente para la universidad no se ha ocupado de los procesos de lectura y escritura para construir conocimiento en el ámbito universitario.
- Es urgente recuperar el sentido de formación integral y hacerlo efectivo. Esto requiere que transformemos el paradigma en el que nos movemos para pasar de un currículo “fragmentado” a otro basado en problemas transversales, que permita articular los distintos procesos en los que se fundamenta la formación que requiere un profesional en cada disciplina.
- Más que centrarnos en un enfoque o perspectiva teórico-metodológica del componente de español en la Universidad, nos estamos ocupando del espacio que deben tener las prácticas de lectura y de escritura académicas en los planes de estudio y, en consecuencia, el espacio que deben ocupar en el currículo. Esta discusión se enmarca en aspectos fundamentales que se debaten actualmente a nivel nacional y mundial en relación con estos procesos en la universidad.

- Además, hemos analizado cómo estas problemáticas están relacionadas con la falta de capital intelectual, con la dificultad que tienen los estudiantes para construir conocimiento y con la aceptación de que los estudiantes ingresan a *la nueva cultura académica universitaria* sin estar preparados.

En este marco debemos entender, entonces, que una buena parte de la función de la formación profesional de la universidad consiste en lograr que sus estudiantes, que ingresan a la universidad, lleguen a ser parte de una comunidad académica particular, que se apropien no solamente de unos campos conceptuales específicos sino de unos modos discursivos específicos, y esto nos lleva a promover y a orientar unas prácticas de lectura y de escritura que van a permitir unos modos particulares de indagar, de adquirir, de transformar, de construir y de comunicar el conocimiento, propósitos que no son, precisamente, los que se buscan en los niveles educativos previos. De esta manera, se espera que tanto los docentes —expertos tanto en unos contenidos como en unos modos particulares de trabajar con la lectura y la escritura—, como la dirección universitaria puedan asumir su responsabilidad en ese proceso de alfabetización académica de los estudiantes, abriéndoles las puertas de la nueva cultura y acompañándolos en su proceso de iniciación y de inmersión en la misma.

Como lo muestran las investigaciones recientes, las instituciones universitarias reconocen el problema, y en el caso de Colombia (Pérez A. M. y otros, 2013, pág. 23) la lectura y la escritura están relegadas a programas de curso que se consideran actividades remediales necesarias para que los estudiantes que ingresan a la universidad mejoren sus competencias y habilidades lingüísticas, y se desempeñen mejor en su formación profesional. Durante la vida universitaria estas habilidades poco se mejoran e incluso se constituyen en obstáculos para el éxito de los estudiantes en su formación. Los docentes en general son conscientes de las dificultades de los estudiantes, pero por razones de tradición se considera que este problema debe ser solucionado por la facultad o el área encargada del Lenguaje. Es este el tipo de concepciones que se considera necesario transformar en un proceso de formación de docentes universitarios.

Dentro de los lineamientos trazados para la política institucional de lectura y de escritura se destaca el que hemos denominado Iniciación a la cultura académica discursiva y se ha establecido que, para su desarrollo,

una de las estrategias necesarias es la formación de los docentes de las áreas disciplinarias de la Universidad, en la lectura y la escritura con función epistémica. El punto de partida para el desarrollo de este proceso es la concepción de alfabetización académica que se ha venido trabajando en la Universidad del Valle desde el 2007 cuando la Universidad se hace miembro de la REDLEES, y se inicia en la institución una dinámica de talleres y seminarios con el objetivo de que los profesores de las distintas disciplinas discutieran con interlocutores internacionales, nacionales y locales la problemática de la lectura y la escritura en la vida universitaria.

Compartimos en estos siete años con especialistas como Daniel Cassany, Paula Carlino, Monserrat Castelló, Charles Bazzerman, Leme Britto y Valdir Barzotto. A la par con esta discusión especializada, abrimos espacios de reflexión y de sensibilización para los docentes de las disciplinas distintas a las del Lenguaje, en los que se destacó la participación de las Facultades de Ingeniería, de Ciencias de la Administración y de Salud, no solo por la asistencia de sus profesores sino por las actividades que han surgido como resultado de estos eventos, y que nos permiten decir hoy que se ha conseguido, en buena parte, el objetivo propuesto inicialmente: hacer que los profesores de las disciplinas referidas se sensibilizaran frente tanto a la problemática de la lectura y la escritura en la Universidad, como a la Alfabetización académica a través del currículo. Además de esto, iniciamos una serie de conversatorios semestrales que nos permitieron conocer las diferentes propuestas y reflexiones que, desde las disciplinas, hacen algunos docentes alrededor de las prácticas de lectura y de escritura.

A partir de estas discusiones y del análisis de la problemática de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle se ha adoptado la definición de Paula Carlino de la Alfabetización Académica como el concepto base de un trabajo que consiste en incluir en la vida académica a la lectura y a la escritura como actividades al servicio del aprendizaje, ya que los estudiantes necesitan que en la universidad se les enseñe y acompañe en las tareas de investigación y construcción de conocimiento que involucran actividades de lectura como: buscar información, leerla, comprenderla y asumir posición frente a todo ese conocimiento, y en relación con la escritura: tomar notas, reelaborar notas, redactar nuevas versiones y construir nuevos textos.

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo que es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos (Carlino, 2013, pp. 270 y 271).

Como vemos, la alfabetización académica va más allá de leer y escribir como simples tareas automáticas. En la Universidad se trata de enseñar a aprender leyendo y escribiendo; no es un asunto de simple decodificación y uso instrumental de la lengua, se trata de que nuestros profesionales estén en capacidad de interpretar el conocimiento, pensar sobre él y sobre ellos mismos como sujetos que aprenden y saben qué hacer con ese conocimiento.

En este contexto se hizo una propuesta al Programa de Formación Docente para conformar la línea La lectura y la escritura desde las disciplinas, y así ofrecer el diplomado La lectura y la escritura en el aula universitaria: “alfabetización académica: un cambio necesario”. Esta es la experiencia que se está llevando a cabo desde el 2012 en la Universidad del Valle. El objetivo general del diplomado es llevar a los docentes a reconocer y comprender las dinámicas propias de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos complejos que se enmarcan en contextos culturales

específicos, vías de adquisición y de construcción de saberes disciplinares en la universidad, para construir propuestas de trabajo que promuevan la apropiación de estas prácticas académicas en el aula.

Para lograr este objetivo el diplomado establece tres objetivos específicos: Reflexionar sobre el uso que profesores y estudiantes le dan a lectura y a la escritura en el aula universitaria desde las disciplinas; reconceptualizar la lectura y la escritura en la universidad para apropiarse de nuevas maneras de valorar la función de estas prácticas académicas, y reflexionar tanto sobre las condiciones de los estudiantes que ingresan a la universidad en relación con la lectura y la escritura, como sobre las exigencias académicas a las que se enfrentan en este contexto.

El Diplomado se sustenta en los principios pedagógicos del aprendizaje significativo, lo que implica que los participantes se reconozcan en la práctica como sujetos portadores de saberes y de experiencias que movilizan, acrecientan y reajustan con los nuevos conocimientos que se adquieren cuando se realiza cualquier tipo de tarea. La modalidad de trabajo es la de seminario-taller, por lo tanto, partimos siempre de actividades prácticas a través del reconocimiento, la exposición y la contextualización del problema que implica adquirir las habilidades intelectuales exigidas por la cultura académica para, entonces, llegar a la teoría. Las actividades incluyen:

- Reflexión y reconocimiento de las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura y la escritura.
- Lectura compartida y modelada en el aula de los materiales propuestos.
- El trabajo colaborativo para formar una comunidad de aprendizaje en la que todos los profesores participantes tengan la oportunidad de aprender con otros y de otros: compañeros, tutores, invitados.
- Análisis de textos escritos de los estudiantes, de niveles diferentes, para detectar las fortalezas y las dificultades en la lectura y la composición escrita.
- Paralelamente con el desarrollo del curso, los profesores irán identificando en su práctica cotidiana –programas de curso, materiales de clase, guías, etc.

— las actividades de lectura y de escritura que promueven para propiciar el aprendizaje en las asignaturas. Esto con el objetivo de ir analizando y construyendo distintas alternativas y estrategias para el uso de la lectura y de la escritura en el aula.

Se espera que a lo largo del Diplomado los profesores vayan elaborando una propuesta para revisar y transformar sus prácticas, de uso y de orientación, de la lectura y de la escritura por unas prácticas integrales del desarrollo de los cursos a su cargo.

Los contenidos del curso se centran en los siguientes temas: Introducción: Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad y qué exigencias se hacen desde la educación superior; la alfabetización académica; análisis de los usos que los profesores le dan a la lectura y a la escritura en el aula; estrategias para la lectura y la escritura en el aula universitaria; necesidades e intereses de los profesores respecto a la lectura y a la escritura en el aula universitaria; la evaluación de la lectura y la escritura en la universidad.

La evaluación del Diplomado se hace sobre el trabajo de conceptualización de los participantes quienes construyen una propuesta de intervención en uno de los cursos a su cargo, de acuerdo con las reflexiones y conclusiones que se hacen a lo largo del Diplomado. Este ejercicio se constituye en un ejemplo de construcción de un texto en proceso, en un ejemplo de regulación de la escritura y en una experiencia de escritura colaborativa en el aula, lo que implica que durante el proceso se hace acompañamiento a los docentes para que construyan sus propuestas.

Como ejemplo de escritura en proceso, el ejercicio se comparte durante cuatro momentos con toda la clase: una primera reflexión, en la primera sesión, una exploración de los conocimientos previos de los docentes universitarios sobre los procesos de lectura y escritura; una presentación, en la cuarta sesión, solicitando una síntesis de los contenidos; una segunda reescritura, en la sesión doce, para discutir y socializar el texto y la propuesta de aula; una presentación y la entrega final en la última sesión.

A manera de resultados y conclusiones se puede decir que el ejercicio de escritura, si bien es una tarea de evaluación del Diplomado, permite alcanzar otros objetivos que surgen del proceso mismo: primero, hacer que

los docentes revisen sus conocimientos y concepciones sobre la lectura y la escritura en la universidad. En un segundo momento, que el docente haga una escritura profesional, ya que es poco usual revisar y construir las propuestas de programa de aula pensando en la lectura y la escritura como elementos fundamentales de la didáctica y no solo como medios de evaluación. Por otra parte, se construye en la experiencia un ejercicio de escritura por parte de cada uno de los docentes alumnos del Diplomado. Aunque no es el objetivo central, se hace una revisión continua de los procesos de lectura y de escritura propios y se aprenden, tanto en la reflexión como en el ejercicio del aula, las ventajas de la escritura colaborativa y de la escritura para construir conocimiento.

De la primera promoción del Diplomado surgió la necesidad, por parte de los docentes participantes, de crear un nivel II con el objetivo de acompañar la implementación de sus propuestas para dar así continuidad a la aplicación y continuar con la reflexión sobre la práctica en el aula. Se formalizó, entonces, el segundo nivel del Diplomado como un espacio de acompañamiento a los docentes que tomaron el nivel I, y se agregó a la implementación de las propuestas en el aula de clase hacer un ejercicio de sistematización de cada una de las experiencias.

Este proceso, hasta la fecha, ha permitido desarrollar cursos que incluyen la lectura y la escritura en distintas modalidades; cursos en los que el docente incluye dentro de su metodología y evaluación la escritura como ejercicio epistémico; cursos compartidos entre un docente de Lenguaje y uno de la disciplina; cursos disciplinarios con la lectura y la escritura como partes fundamentales de su desarrollo metodológico, un curso de español con un proyecto de aula sobre un tema disciplinar, seminario disciplinar orientado a la producción de un artículo, el informe de práctica como una forma de construcción y producción de conocimiento.

El análisis de este proceso ha dejado como tarea de investigación la caracterización de la escritura de los estudiantes en cada una de las disciplinas ya que, lo que se hace evidente a la luz de las discusiones en el Diplomado con los docentes de las disciplinas, es que la diversidad textual en la producción de los estudiantes universitarios requerida por los docentes de las áreas es desconocida. Si bien, se leen textos científicos que algunos docentes vuelven académicos, la diversidad de la escritura universitaria

desborda los modelos de los géneros discursivos generales. Se puede decir que es difícil caracterizar los textos que escriben los estudiantes en sus disciplinas ya que el ejercicio de escritura en la Universidad es un ejercicio que se hace de manera empírica y casi que irreflexiva, lo que hace que los cursos de lectura y escritura que imparten los especialistas del Lenguaje no aporten a los procesos de lectura y de escritura en las áreas más allá de los aspectos puramente lingüísticos y formales.

En conclusión, si se quiere que tanto la lectura como la escritura en la Universidad se constituyan en verdaderos procesos epistémicos, debemos conocer la manera cómo se expresa ese conocimiento en los textos que escriben los estudiantes como resultado de sus procesos de formación, y para ello hay que conformar grupos interdisciplinarios que nos permitan explorar esa realidad textual y, sobre todo, descentralizar la lectura y la escritura en la universidad y reconocer que es una tarea de todos. Leer y escribir es, entonces, un proceso que se construye durante toda la vida y no se termina ni se remedia en un curso especializado.

Como tareas de la política institucional, después de la experiencia del diplomado tenemos: 1) A partir del resultado de estas dos cohortes del Diplomado, establecer los programas para los dos niveles. 2) Establecer como requisito que los docentes que son nombrados de planta en la Universidad tomen el diplomado durante el año de prueba como parte de su formación docente. 3) Desarrollar proyectos de investigación conjuntos entre los docentes de las disciplinas y los profesores del área de Lenguaje para caracterizar los textos universitarios que se producen en la universidad, con el ánimo de orientar y mejorar sus procesos de producción. 4) Replantear los cursos de investigación en las disciplinas de tal manera que permitan a los estudiantes desarrollar procesos de lectura y de escritura como tareas significativas. 5) Implementar, en la medida de lo posible, la lectura y la escritura en los cursos universitarios como una práctica cotidiana y no solo como ejercicios de evaluación. 6) Construir una cultura Universitaria en la que leer y escribir sean ejercicios epistémicos fundamentales para construir y producir conocimiento.

Referencias bibliográficas:

- Arciniegas E. & López G.S. (2012.) *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Baker, L. (1994). “Metacognición. Lectura y educación científica”. En Minnick Santa, Carol y Alvermann, Donna E. (comp.). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*, Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (57), pp. 270-271.
- Perez A. M. et al. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Estrategias didácticas en el aprendizaje de la lengua y el fortalecimiento de competencias lingüísticas y de comunicación interpersonal

Myriam Merchán

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

e-mail: myriamster@gmail.com

Paulina Zary

Escuela Politécnica Nacional

e-mail: pau_za31@hotmail.com

Resumen

El momento histórico que vivimos presenta complejidades que constituyen retos que debemos considerar en nuestra formación como personas integrales: la espiral del silencio, el descrédito de las humanidades, la individualización de la sociedad, la exaltación de lo efímero... Frente a ello, el trabajo conjunto entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Escuela Politécnica Nacional ha tratado de ser coherente con la decisión de compartir desde la trascendencia del diálogo, el proceso de aprendizaje-enseñanza y resaltar la importancia de la palabra en la construcción del conocimiento. El referido momento actual, considera el desarrollo de competencias genéricas para la formación integral de seres humanos capaces de resolver múltiples desafíos. Dentro de ellas, las lingüísticas constituyen competencias instrumentales, ejes transversales que se relacionan estrechamente con el impulso que se da al perfeccionamiento de las distintas formas de pensamiento. Para llevar a cabo varios proyectos conjuntos, se ha considerado el concepto de competencia que propone la Universidad de Deusto, por los docentes-investigadores Aurelio Villa y Manuel Poblete y el Proyecto Zero: Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias genéricas, competencias lingüísticas, estrategias didácticas, palabra, pensamiento.

Abstract

The Ignatian Paradigm assumes the education as a process to raise persons, and considers the complexities currently evident nowadays: the spiral of silence, the discrediting of the humanities, the individualization of society, the exaltation of the ephemeral. “The Pontifical Catholic University of Ecuador” together with “The National Polytechnic School” have chosen the importance of dialogue as a fundamental element in the learning-teaching process, and have conducted several research projects about it.

In our investigation, the language skills are essential in the construction of knowledge, as they are closely related with the impulse given to the improvement of different forms of thought; our position considers the proposals of MIES, Deusto University’s Project of Higher Education Innovation’s Model, and some results from Harvard University’s Project Zero, particularly the one related to Learn how to think and think how to learn.

Key words: generic skills, language skills, teaching strategies, word, thinking

...vivimos en una cultura que privilegia la autonomía y el presente, y sin embargo el mundo tiene una gran necesidad de construir un futuro en solidaridad; contamos con mejores medios de comunicación pero experimentamos a menudo la soledad y la exclusión; algunos se benefician enormemente, mientras otros son marginados y excluidos; nuestro mundo es cada vez más transnacional, y sin embargo necesita afirmar y proteger sus identidades locales y particulares; nuestro conocimiento científico se acerca a los más profundos misterios de la vida, y sin embargo continúan amenazadas la propia dignidad de la vida y el mismo mundo en que vivimos.

SOCIETATIS IESU

El desarrollo de la sociedad del conocimiento ha planteado como consigna el cumplimiento de altos estándares de calidad en todos sus ámbitos constitutivos; se señala entre los más importantes, el educativo. Celebramos la organización de este I Encuentro Internacional de Lectura y Escritura como un espacio que permite compartir la palabra, las palabras de nuestros otros legítimos, las palabras que nos conforman y que nos dan la posibilidad de compartir-compartirnos con los demás. Consideramos que los maestros comprometidos con la investigación y la innovación, debemos tender hacia la consecución de una educación integral, no como acción reactiva al cumplimiento de estándares impuestos, sino que responda a la reflexión y a la toma de decisiones para conseguir mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa de acuerdo con la identidad de nuestras instituciones. Concebimos la educación como un proceso de aprendizaje-enseñanza que debería considerar las necesidades sociales, una educación que genere inquietudes, busque capacitar a las personas para gestionar el conocimiento, desarrollar los diversos pensamientos y concretar acciones desde el discernimiento para conseguir así la formación de personas responsables de sus acciones, que tiendan hacia el interaprendizaje, el interpensamiento (Mercer, 2001), la innovación y el aprendizaje social.

Este proceso exige que los maestros consideremos la necesidad de flexibilidad para responder a las realidades específicas, consideración de tiempo, lugares y personas; que podamos desarrollar trabajo en equipo, incorporar conocimientos tecnológicos como herramientas válidas para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza; maestros que creen en su profesión, que han desarrollado su sentido de la responsabilidad y del compromiso, no como una obligación molesta, sino como una opción profesional, como una opción de vida, propia de un espíritu integrador. Tejada Fernández (citado por Saturnino de la Torre y Oscar Barrios, 2002).

Para gestionar este proceso es fundamental la consideración de una nueva profesionalidad donde el cambio social sea visto como un sistema dinámico e impredecible –para el que debemos prepararnos como docentes y preparar a los estudiantes para saber responder y manejar la incertidumbre–, cambios que son propios de sociedades modernas con procesos de desarrollo complejos, “donde los problemas sociales no tienen definiciones estables y las explicaciones y comprensiones llegan a ser situaciones personales, controvertibles y negociables mediante el diálogo y la reflexión compartida” Eliot, (citado por Saturnino de la Torre y Oscar Barrios, 2002). Esta considera el desarrollo de competencias genéricas:

cognitivas, lingüísticas, interpersonales, entre otras, que son necesarias para la formación integral de seres humanos capaces de resolver los múltiples desafíos que nos plantea este, nuestro mundo actual. Consideramos el concepto de competencia, desde la propuesta del sistema MIES, Modelo de Innovación de la Educación Superior, desarrollado en la Universidad de Deusto, por los docentes-investigadores Aurelio Villa y Manuel Poblete. Con especial énfasis, nos referimos a las competencias lingüísticas que constituyen competencias instrumentales, ejes transversales que se relacionan estrechamente con el impulso que se da al desarrollo de las distintas formas de pensamiento, elemento medular en esta propuesta, pues a decir de A. Villa & M. Poblete: “Cuántas más modalidades de pensamiento desarrolle una persona, mayores posibilidades intelectuales poseerá” (p. 59).

Entonces, la formación de un ser humano reflexivo, analítico, crítico, creativo, sensible, propositivo... es un deber ineludible del campo educativo en todas sus formas, y el lenguaje es el protagonista en este proceso. Sin embargo, las grandes falencias que se evidencian en todos los niveles de formación académica, revelan la proliferación de individuos que obedecen ciegamente a un orden dominante, incapaces de cuestionar y de cuestionarse, pues las palabras les son ajenas, son otras, es difícil apropiarse de las palabras para proponer soluciones, mirarse en el otro, trabajar por sí mismos y por los demás para conseguir sociedades justas, equitativas, dialógicas. Estas complejidades dejan al descubierto que asistimos –algunos como protagonistas, otros como testigos impotentes– a un proceso de fragmentación social, como espectáculo propio de una sociedad líquida, como diría Zygmunt Bauman, una sociedad que plantea como meta “vivir el momento”, liberarse de responsabilidades, rechazar el compromiso; que promueve el temor de detenerse a pensar, a sentir, a establecer “modo y orden” en decisiones y acciones que se expresan con palabras o con la ausencia de ellas en una terrible espiral de silencio. Estos elementos se evidencian en la cotidianidad devaluadora del lenguaje y su accionar en las aulas, en su manera de ver, interpretar y actuar en el mundo.

La modernidad líquida se caracteriza por la escasez de puntos de orientación estables, la estructura sistémica deviene remota e inalcanzable, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad de los vínculos se plantean como responsables del derrumbamiento de las redes humanas, la libertad se asume como un problema, se rechaza la posibilidad de tomar decisiones en forma consciente, responsable. Por tanto, la necesidad de retomar y reconstruir la consistencia del mundo es un reto que podemos asumirlo

desde la palabra, desde nuestras palabras, desde la posibilidad de fortalecer nuestra humanidad en comunidad, encontrando nuestras palabras propias, compartiendo nuestras palabras con los demás.

Las competencias lingüísticas, como ejes transversales de la vida de todo ser humano, juegan un papel esencial en nuestro desenvolvimiento evolutivo, mucho más de cara a la sociedad del conocimiento y la comunicación en la que estamos inmersos. La didáctica tradicional que aún está presente en las aulas de primaria, secundaria y a nivel académico superior –la mayor parte de las veces–, no ha permitido el cabal desarrollo del lenguaje como invaluable facultad que nos permite expresar cómo aprehendemos el mundo, cómo lo asimilamos y lo vivimos en las diferentes situaciones comunicativas, en la cotidianidad, en lo académico, en lo íntimo de nuestro ser, en la palabra que susurra nuestros nombres y nos congrega, que nos hace sentir amados, que nos incorpora en la colectividad, que nos recuerda de dónde venimos, que comunica a dónde queremos ir, que hace factible que compartamos con los demás nuestras creencias, la interpretación de las palabras de los demás y con los demás... Lograr expresar y compartir toda esta experiencia de pensamiento, sentimiento, de pensamiento sentiente y de sentimiento pensante como diría G. Grammatico, a través de la palabra es una tarea –entre las más importantes– que debemos cumplir en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua.

El ejercicio docente-investigador implica una carga de responsabilidad muy grande, pues es categórica la incidencia (del educador) en la formación de otro ser humano como persona, con quien se comparte y se desarrolla la capacidad para manejar todas las herramientas necesarias para prepararse en la vida, para actuar propositivamente en ella. Por esta razón, es vital la innovación en el proceso de aprendizaje-enseñanza, la propuesta del desarrollo coherente y pertinente de competencias, en nuestro caso, lingüísticas. Las iniciativas que en el mundo se han generado revelan la profunda preeminencia del tema: la necesidad del trabajo sostenido en el conocimiento, valoración, amor y apropiación manifiestos en el uso adecuado del lenguaje. Tema que debería gestionarse como un proceso interdisciplinario, como un referente para la comunidad académica y una necesidad en el desarrollo de líneas de investigación que guíen el trabajo docente hacia la búsqueda de las mejores estrategias para el proceso de aprendizaje-enseñanza del lenguaje. Esta reflexión constituyó el vínculo que unió, a través de la propuesta de un pensamiento colegiado, varias ideas que se convirtieron en la semilla que germinó y se materializó en diferentes proyectos conjuntos.

Puesta en escena: Estrategias para motivar el desarrollo de competencias genéricas en el aula: pensamiento sistémico, crítico, comunicación verbal y escrita y competencia interpersonal

Un trabajo investigativo fundamentado en el desarrollo de competencias debe tener una clara sistematización de los procesos que se deben gestionar, de los objetivos que se proponen, de la realimentación y de la evaluación constante –para conseguir fortalecer la metacognición–; además del conocimiento claro de las competencias elegidas para esta investigación.

Es un trabajo arduo, pero que concede satisfacción por el deber cumplido, pues en un contexto en el que se verifica un sinnúmero de insolvencias del sistema educativo en la rama de las Ciencias Sociales, motivar el desarrollo de las competencias lingüísticas no es una tarea fácil, especialmente por el descrédito y desvalorización que ha sufrido la palabra, pero la tarea de reivindicarla, de hacer posible el conocimiento de todas sus dimensiones, constituye un compromiso social impostergable. Hay que recordar que “una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes y valores) que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla” (Villa & Poblete, 2007, pág.52). Cambiar la realidad cotidiana de las aulas es verdaderamente un desafío al que debemos aproximarnos desde la decidida profesionalidad.

La Universidad de Deusto ha propuesto para el ámbito universitario el trabajo con competencias y manifiesta que una educación basada en competencias genéricas es fundamental para la formación integral de un ser humano. Estas se resumen en el siguiente cuadro:

CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS		
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo, divergente y deliberativo
	METODOLÓGICAS	Gestión del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje (en el marco pedagógico, estrategias de aprendizaje)
		Planificación
	TECNOLÓGICAS	Uso de las TIC
		Utilización de base de datos
	LINGÜÍSTICAS	Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo de idioma extranjero

INTERPERSONALES	INDIVIDUALES	Automotivación
		Diversidad e interculturalidad
		Resistencia y adaptación al entorno
		Sentido ético
	SOCIALES	Comunicación interpersonal
		Trabajo en equipo
		Tratamiento de conflictos y negociación
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	Gestión por objetivos
		Gestión de proyectos
		Orientación a la calidad
	CAPACIDAD EMPRENDEDORA	Creatividad
		Espíritu emprendedor
		Innovación
	LIDERAZGO	Orientación al logro
		Liderazgo

Cuadro 1: Organización de las competencias, Aurelio Villa y Manuel Poblete.

Es importante anotar que la experiencia como docentes en el área del lenguaje en distintos niveles de la educación formal, nos permitió tener una visión clara de los procesos cognitivos y a la vez, reflexionar acerca de la aproximación didáctica de los docentes hacia los estudiantes y su incidencia en la aceptación y apertura hacia el aprendizaje de las competencias genéricas con énfasis en las lingüísticas, cuya interrelación con la mayor parte de las competencias genéricas está manifestada en el cuadro 1.

La concienciación del valor de la comunicación verbal y escrita, el desarrollo del pensamiento sistémico, analógico, crítico y divergente a través de la lectura y, el progreso del tema interpersonal fueron los objetivos

para las acciones emprendidas a favor de la optimización de la formación de los estudiantes de las asignaturas de Lenguaje y Literatura en el nivel básico y Bachillerato, y en Lenguaje: Teoría y práctica y Expresión Oral y Escrita en el pregrado.

Los grandes clásicos de novelas, cuentos, relatos cortos, la tradición mitológica, la tragedia griega...se convirtieron en útiles e importantes herramientas para el desarrollo de estos proyectos. Así también, el Proyecto Zero: Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes, que adaptamos a nuestros propósitos a través de matrices como las que ejemplificamos a continuación:

Rutinas de pensamiento	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	Presentar y explorar ideas
<p>RUTINAS</p> <p>Puente 3-2-1</p> <p>Pensar sobre el tema del concepto clave e identificar:</p> <p>Respuesta inicial:</p> <p>3 adjetivos,</p> <p>2 comparaciones,</p> <p>1 metáfora/símil</p> <p>Puente: Identifica cómo tus nuevas respuestas se conectan o han cambiado en relación con las respuestas iniciales.</p>	<p>Activar conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas y fenómenos sociales de la realidad más cercana.</p>	<p>NOTAS Y DESCRIPCIÓN</p> <p>Positiva con estudiantes que tienen conocimientos previos y la propuesta de enseñanza puede dar nueva dirección, se puede utilizar en toda la unidad.</p>

Cuadro 2: Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes (Elaboración: Myriam Merchán).

Una de las experiencias importantes fue el proyecto: **Mitos y microcuentos para fortalecer las competencias lectoras, de pensamiento crítico y de pensamiento sistémico**. Fue un proyecto muy interesante que nos permitió contrastar las diferencias entre la lectura y evaluación de un libro completo, en un tiempo determinado –que no tenían buenos resultados, pues los estudiantes acudían al resumen que encontraban “fácilmente” en la web–, y la lectura guiada en clases y fuera de ella, de mitos y microcuentos.

Cabe recordar que partimos de una consigna: la lectura, junto con la expresión oral y escrita, representa un cimiento básico para el desenvolvimiento académico y social de los estudiantes. Las competencias lectoras, específicamente, presentaban las mayores dificultades para los estudiantes, pues el acceso al contenido, su comprensión global, su análisis, resultaba un reto que la mayoría de los estudiantes no lograba cumplir a cabalidad: su encuentro con el texto resultaba altamente complejo y esto se evidenciaba en un porcentaje muy alto en los trabajos escritos u orales de los estudiantes universitarios en un inicio.

Autores como Otero, Castro y Maturana, definen la comprensión lectora como el proceso para elaborar los significados de las ideas relevantes del texto y relacionarlos con los adquiridos previamente, proceso gracias al cual el lector interactúa con el texto. García (1993) (citado por Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E.) sostiene que para comprender un texto escrito se realizan variadas operaciones intelectuales de gran complejidad:

... ‘no basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas, el reconocimiento de palabras y lo que esto significa (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para la lectura comprensiva’. Además de los procesos de reconocimiento, se precisan procesos de orden sintáctico y semántico; los primeros se refieren a poner en relación las palabras para constituir unidades mayores como las frases y las oraciones; los segundos hacen referencia a procesos para captar el significado de las oraciones y del contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del lector (p. 534).

Sin duda alguna, son muchos los procesos cognitivos que se requieren para cumplir una actividad lectora plena; lo mismo ocurre con los procesos de escritura y el desarrollo de la expresión oral. No hay que olvidar que cada

estudiante posee sus propias características cognitivas y desarrollará proceso de aprendizaje “a su manera”, sin embargo, luego de esta práctica que integraba estrategias innovadoras –que nos propusimos desarrollar durante las clases por tres meses consecutivos–, el interés por conocer otras lecturas mucho más amplias de los autores propuestos se puso de manifiesto.

Partimos de una encuesta diagnóstica –propuesta por Daniel Cassany, modificada para nuestros propósitos– y conseguimos que los estudiantes reflexionaran sobre sus actitudes frente a la composición escrita (<https://es.surveymonkey.com/r/G9FMDZZ>). Esto permitió que se convirtieran en protagonistas de su proceso de aprendizaje, que conocieran sus procesos, realizaran cálculos –en la primera encuesta–, pusieran atención al proceso de escritura y pudiesen realizar una autoevaluación, sin necesidad de esperar una nota que ponderase su aprendizaje, sino como parte de su proceso de metacognición.

Dentro de las consignas para conseguir el fortalecimiento de competencias genéricas, se pidió el parafraseo de uno de los textos. Este ejercicio motivó a varios estudiantes a continuar con la práctica de la escritura creativa, lo que brindó la posibilidad de acercarse en forma alternativa al aprendizaje de la lengua, desde el interpensamiento y el interaprendizaje enrumados a conseguir aprendizajes sociales significativos.

A pesar de que la evaluación de este estudio nos indicaría que aún hay resistencia de los adolescentes hacia la lectura o la escritura, un buen grupo de estudiantes que estaban por terminar su ciclo académico de bachillerato se sintió motivado con esta práctica diferente frente a la lectura. Los estudiantes de primer nivel de la carrera de Comunicación de la PUCE tuvieron una respuesta similar: el 70% del curso asumió la importancia que tenían las competencias lingüísticas de comunicación oral y de comunicación escrita, no sólo en su carrera profesional, sino como parte integrante de su cotidianidad, encontró sentido para destinar parte de su tiempo al cumplimiento de las lecturas y encontró motivador la posibilidad de reescribir mitos, microcuentos, de crear sus propios textos.

Esta experiencia se replicó en la Escuela Politécnica Nacional donde las competencias genéricas instrumentales referidas a lo lingüístico presentan complejidades específicas; sin embargo, los resultados revelaron indi-

cadoreos valiosos que corroboraron que el trabajo de un docente en estas áreas de conocimiento debe redoblar, conseguir que los esfuerzos sean más sostenidos y sistemáticos para alcanzar los logros deseados.

Conclusiones:

El trabajo en común privilegió el pensamiento colegiado, favoreció la construcción de un conocimiento conjunto y compartido que generó una comunidad de pensamiento (Villa & Poblete, 2007). Y a su vez, la consecución de acciones creativas que contribuyeron al logro de los objetivos planteados desde el interpensamiento pues el lenguaje no solo transmite información con precisión de un cerebro a otro: “permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él” (Mercer, 2001, p.23).

Poner en práctica estos proyectos nos ha permitido examinar la realidad y concluir que aún falta mucho por hacer para desaprender las fórmulas tradicionales que se han utilizado en el proceso de aprendizaje del lenguaje, y estar abiertos a la innovación y a la creatividad para abordar los temas vinculados a las competencias lingüísticas, que a su vez implican otras competencias igual de importantes para el desarrollo integral del ser humano como persona.

Los resultados de los proyectos propuestos tuvieron un sentido positivo para todos quienes participamos en ellos. La oportunidad de innovar, de poner en marcha nuevas estrategias, de crear vínculos entre las expresiones artísticas clásicas y la juventud –que en apariencia está tan alejada de ellas–, la posibilidad de entregar nuevas herramientas para desarrollar formas innovadoras de pensamiento: constituyó una experiencia enriquecedora que debería multiplicarse y continuar.

La meta de toda institución educativa, sobre todo en el ámbito universitario, es la formación personas, seres sociales pensantes y sentientes, capaces de expresar con claridad y precisión su universo personal y de proponer cambios positivos para sí mismo y para su comunidad y poder manifestarlo desde su propia voz, desde sus palabras que reivindican su humanidad. Si esta ingente tarea, legada a los docentes, puede ser compartida, dialogada, discutida con otros colegas que persiguen los mismos propósitos, el trabajo del docente tendrá mucho mayor sentido y su aporte se verá enriquecido y multiplicado.

Referencias bibliográficas:

- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre S. & Barrios O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Grammatico, G. (2008). Experiencia de la palabra y del silencio. España: Fundación Dialnet Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3847484>
- Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). “El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios”. En *Educ. Educ*, 14, (3), pp. 531-556. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Villa, A. & M. Poblete. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.

Escritura de tesis: dificultades, desafíos y propuestas

Marcelo Casarin

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

e-mail: mrcl.casarin@gmail.com

Resumen

El trabajo desarrolla una reflexión con acento en la experiencia de trabajo en dispositivos conocidos genéricamente como “talleres de tesis”. Estos talleres suelen proponer un recorrido por contenidos diversos que van desde la reflexión epistemológica, y la revisión métodos y técnicas de investigación, hasta los referidos a la escritura en sus múltiples dimensiones. Sobre este último aspecto se hace hincapié. Parte de la experiencia de varios años en el desarrollo de una propuesta de praxis y reflexión sobre *la producción escrita orientada a la investigación* que pretende facilitar el complejo proceso de alfabetización que demanda la elaboración de una tesis: un re-conocimiento de las reglas de la lengua, las estrategias de comunicación y la familiarización con los diversos aspectos formales y genéricos que se implican en este artefacto verbal.

Palabras clave: tesis, escritura, dificultades, propuesta pedagógica

Abstract

The paper develops a reflection with emphasis on work's experience in devices known generically as “thesis' workshops “. These workshops usually propose a tour of various contents ranging from epistemological reflection, revision methods and research techniques, to those related to the article in its many dimensions. The focus is on this last point. It starts from the experience of several years in the development of a proposal of praxis and reflection about *the written production research- oriented* that aims to facilitate the complex literacy process demanded by the preparation of a thesis: a re-understanding of the language's rules, the communication strategies and the familiarity with the various formal and generic aspects that are involved in this verbal artifact.

Key words: thesis, writing, difficulties, pedagogical proposal

Introducción

El trabajo pone el acento en el trabajo que comprende los dispositivos conocidos genéricamente como “talleres de tesis”. Estos talleres suelen proponer un recorrido por contenidos diversos que van desde la reflexión epistemológica, la revisión métodos y técnicas de investigación, hasta los referidos a la escritura en sus múltiples dimensiones. Sobre este último aspecto profundiza mi exposición.

Reviso la experiencia de varios años de praxis y reflexión sobre *la producción escrita orientada a la investigación* que supone ofrecer contenidos conceptuales y procedimentales para facilitar el complejo proceso de alfabetización que demanda la elaboración de una tesis: un re-conocimiento de las reglas de la lengua, las estrategias de comunicación y la familiarización con los diversos aspectos formales y genéricos que se implican en este artefacto verbal.

Lo que sigue no significa, de ninguna manera, desconocer el papel fundamental y decisivo que debe cumplir el director/orientador de una tesis, en definitiva responsable primero y último de acompañar al tesista. Pero las instituciones, saludablemente a mi entender, han promovido instancias de formación y entrenamiento que son necesarias para favorecer y profundizar la alfabetización académica.

1. La escritura de una tesis: situación problemática

¿Cuáles con los problemas que enfrentan los estudiantes que deben escribir una tesis?

¿Cómo llevar adelante ese cometido que implica, por lo menos, tres acciones no necesariamente conectadas como investigar, leer y escribir?

Para los tesistas investigar significa, en principio, aprender algo de epistemología, metodología y técnicas de investigación. Es un aprendizaje relativamente sencillo, pero no tanto: implica pasar de las ideas, de los conceptos a los indicadores; o aprender a observar, a mirar y a escuchar de una manera no ingenua, despejando los mandatos del sentido común; y también requiere adoptar una matriz teórica que fundamente el uso de esas técnicas.

Leer, qué es leer en un proceso de investigación. Algunas de las preguntas recurrentes: qué leer, cuánto leer, qué hacer con lo que se lee. La lectura de teoría, de antecedentes, de marcos: conceptuales, teóricos, contextuales, legales, etc. La lectura en una tesis puede convertirse en una gran enemiga de la escritura: leer infinita y sintomáticamente. No poder parar de leer.

Escribir. Los manuales de investigación suelen asignarle un lugar más que marginal a la escritura en la secuencia de investigación: se habla de “la redacción” como la última de las etapas; y en el desarrollo de los contenidos se dice poco de la escritura. Ejemplos de esta naturaleza abundan y no vale la pena presentarlos aquí. En todo caso, prefiero señalar que la escritura escindida del proceso de investigación contribuye a una serie de malentendidos que no hacen otra cosa que desorientar, más aun, a los aprendices en escribir tesis.

Esta es una situación paradójica: cuando se les pregunta a los tesisistas qué están haciendo... por lo general responden: “escribiendo una tesis sobre...”, no dicen: “estoy haciendo una investigación sobre...”. Sin pretender hacer de esto una interpretación psicoanalítica, señalo que hay en estas repuestas algo que no se dice: cuando se dice “estoy escribiendo una tesis sobre...” y no se dice “estoy investigando sobre...” qué se dice: se nombra lo que no se puede hacer o lo que más dificultades trae, la escritura.

La escritura entraña muchos desafíos y la escritura de géneros complejos como los que corresponden al ámbito científico-académico, más aun. Se ingresa en un proceso de alfabetización complejo que pone en juego, por lo menos, el manejo de las reglas de la lengua, la gramática del texto y las reglas del género.

Veamos esto con más detalle: la escritura nos incomoda al confrontarnos con la inercia del silencio y la escritura académica nos impone sus bordes. Siempre encontraremos algo más gratificante que escribir y algo más reconfortante que escribir una tesis. Nunca sentiremos un impulso más poderoso a ordenar un placard o limpiar un rincón de la casa al que jamás prestamos atención... ni hablar de cortar el césped del jardín. Cualquier actividad física es más deseable que estar sentado escribiendo una tesis.

Un maestro solía decir: “para escribir una tesis no hace falta ningún talento especial, solo es necesario... ¡paciencia!”. Se puede decir que es una

verdad a medias, pero se debe profundizar en algunas de las dificultades recurrentes que se asoman a los tesisistas. Una lista provisoria debería incluir los siguientes asuntos:

a) La lengua como horizonte negativo: los mecanismos represivos de la gramática que aparecen en la escritura de cualquier texto y, también, en las tesis.

b) Las reglas del género: el reconocimiento de las convenciones y estrategias; identificación de las superestructuras de estos textos, las secuencias textuales que se pone en juego; y otras características propias de estos textos como repetición, circularidad, segmentación, autorreferencialidad.

c) Condiciones de enunciación. Un asunto fundamental es preguntarse quién habla en estos textos: cómo se presenta, cómo se configura el autor en el texto; y cómo se incorporan la otras voces en el texto: no sólo en relación a las normas de citación sino, y antes, la citación como estrategia.

2. La propuestas de un taller de tesis

a) Primero, la escritura

Esta serie de dificultades que acabo de mencionar son, a mi juicio, las que deben trabajarse y constituyen el desafío pedagógico de un taller de tesis.

Lo primero que es necesario desarmar es el pernicioso prejuicio de que la escritura en una tesis es una de las etapas finales del proceso, cuando se impone redactar el informe de investigación.²²

Hay que romper con esa idea y darla vuelta: primero la escritura y luego la investigación. Y señalar que así lo indican los protocolos: primero, antes de comenzar a investigar, se elabora un proyecto... se elabora, dije y debí decir: se escribe. Un proyecto es un artefacto verbal, una suerte de contra-

²² Un sinnúmero de manuales han contribuido a extender el malentendido. Mencionaré dos muy famosos: el Manual de investigación en ciencias sociales de Quivy & Van Campenhoudt (1998), que ha estado de moda en Argentina por años y coloca "la redacción" como la última de las etapas del proceso; el también célebre libro de Umberto Eco (1982), *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, desde el título coloca la escritura al final (de cualquier manera, el libro de Eco es un manual que sigue prestando gran utilidad a los principiantes). Hay, en cambio, otros manuales que ponen su eje en la escritura; recuerdo aquí dos: el de Robert Day (1990) *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*; y el coordinado por Estrella Montolio (2000), en tres tomos *Manual práctico de escritura académica*.

to, promesa de lo que se hará. Es el instrumento a través del cual se valida, se aprueba, se confía en que se llegará a buen puerto en una investigación. Pero hay algo más: si se mira de cerca el proceso de investigación, aun lo que señalan los propios manuales, se advertirá que en la génesis de la investigación está el verbo... El proceso, repiten los manuales, no inicia con la elección de un tema sino con la formulación de una pregunta/problema. ¿Qué quiero saber?²³

Una vez instalada esta discusión —y su fórmula radical (primero la escritura, luego la investigación)— es necesario resituirla y decir que la escritura es parte del proceso de investigación; es parte del proceso de producción del conocimiento y, quizá, la mejor manera de decirlo es que escritura e investigación se potencian recíprocamente. Esto es una verdad para las ciencias en general, pero su gravitación es más decisiva en lo que se conoce como las ciencias sociales y las humanidades donde, por naturaleza, el carácter instrumental del lenguaje verbal en la producción y comunicación del conocimiento está siempre puesto en cuestión. La escritura, ya se sabe, ayuda a aclarar las ideas, a organizarlas y, ante todo, permite compartirlas con el otro.

Si, como señalé más arriba, hay una resistencia sintomática a la escritura, lo mejor es pensar en distraer la neurosis y procurarse alguna serie de estrategias que permitan combatir, de entrada, el horror de la página en blanco; y, al mismo tiempo, aprovechar las oportunidades de escritura: “si la inspiración llega, que me encuentre trabajando” o la traducción de este dicho al hacer académico: “si me vienen las ideas debo tener lápiz y papel a mano y estar dispuesto a escribirlas”. Los diarios de campo, los cuadernos de notas, no deberían pensarse como elementos auxiliares, sino como continentes de prototextos de tesis.

b) Ablandar la lengua, aflojar la mano

Uno de los principios inhibitorios de la escritura aparece de la idea que tienen algunos tesisas de que se puede (o se debe) escribir bien de entrada, desde las primeras versiones. Y es necesario enfatizar que la escritura es un proceso, que atraviesa etapas y que el cumplimiento de esas etapas

²³ Paradójicamente el libro de Quivy & Van Campenhoudt (1998) que mencioné más arriba establece como primera etapa la que denomina “pregunta inicial”, que, según estos sociólogos, sirve como norte del proceso de investigación; y debe reunir tres condiciones: claridad, factibilidad y pertinencia; y la primera de estas condiciones refiere a la “calidad lingüística” de la pregunta: precisión, concisión y univocidad.

permite optimizar cada uno de los momentos y obtener mejores resultados. Por ejemplo, condensar la etapa de textualización con la de revisión puede resultar un tormento para los autores. La tecnología favorece esta colusión entre escribir un borrador y corregir... la corrección simultánea a la redacción conduce a una suerte de afasia escritural... la pantalla objetiva el texto y los programas marcan en rojo o en verde los errores ortográficos y gramaticales, y le dicen al autor: ¡corrígeme!

En estos casos, una recomendación es tratar de escribir las primeras versiones a mano, a lo que salga o –dicho más poéticamente, siguiendo a Cassany (1999) –, practicar la “escritura automática”. La contracara de este problema es la escritura farragosa e incontinente que se produce cuando se parte sin un plan, sin una organización, sin la adecuada planificación. Lo recomendable, desde mi experiencia, es promover el uso de algunas técnicas que permitan hacer más productivas las etapas de planificación (esquemas, índices, torbellinos de ideas) y la de textualización (la mencionada escritura automática); y proveer las herramientas necesarias (y promover su uso sistemático) para la revisión de prototextos o borradores: gramáticas, diccionarios, manuales de redacción, etc.

c) La lengua como horizonte negativo

Se suele pensar que la alfabetización básica, la que proveen la escuela primaria y la secundaria, es suficiente para que los estudiantes lleguen a la universidad con los conocimientos necesarios para sortear con éxito los desafíos escriturales que depara la educación superior. No es lugar aquí de poner en cuestión la enseñanza elemental y la secundaria, ni de caer en los lugares del sentido común: *los jóvenes apenas leen y apenas escriben*. Sabemos ya que no es una cuestión cuantitativa y que, en todo caso, en los últimos años se han transformado los modos de lectura y de escritura.

El problema es que en la educación superior –al menos en Argentina, y por lo que tengo entendido en la mayor parte de los países de la región–, las instancias curriculares de alfabetización académica brillan por su ausencia; incluso en las carreras de letras o de comunicación social. Pero los estudiantes son compelidos a escribir monografías y ensayos;²⁴ y también

24 Se trata de los géneros más populares y enigmáticos del ámbito académico ar-

artículos y, en algunas carreras, trabajos finales y tesinas. Todo ello sin la provisión de las más elementales herramientas.

Esto ocurre en lo que se llama grado o pregrado. En las carreras de posgrado, maestrías y doctorados, la situación es bastante diferente. Aunque sea por cuestiones reactivas (la baja tasa de egresos, la sorprendente cantidad de maestrandos y doctorandos sin título v.g.) la mayor parte de estos trayectos han incorporado talleres de tesis y en buena parte de estas carreras se han diagnosticado problemas de escritura y, consecuentemente, incorporado a estos talleres algo de escritura académica (Casarin & Irastorza, 2015).

Evidentemente, para escribir hay que familiarizarse con la gramática. Mejor dicho, amigarse. Escribir correctamente: la adecuación del texto a las reglas de la lengua son exigencias para cualquier tipo de texto. No obstante en el mundo académico esta exigencia se actualiza de una manera particular: el tesista se convierte en un experto en la materia sobre la que investiga y sobre la que debe escribir. Pero hay un compromiso tácito de que no puede escribirse de cualquier manera, de que hay que hacerlo correctamente y, si se pudiera, bellamente. La experiencia nos muestra innumerables casos de excelentes investigaciones opacadas, cuando no malogradas, por textos deficientes.

No tengo problema en señalar que mis talleres empiezan por el ABC de la gramática y de la gramática textual. Recupero una noción de texto y trabajo con las unidades, palabra, frase, párrafo; y me detengo en el uso de los signos de puntuación, no para una revisión exhaustiva, sino para reflexionar sobre algunos de los errores más frecuentes.

d) Las reglas del género

Otro de los problemas que deben enfrentar los estudiantes al escribir una tesis es que se asoman a un hacer novedoso por varias razones: deben construir un artefacto complejo, extenso, resultado de un trabajo de largo aliento. Una tesis es un informe de investigación particular: no es apenas un texto que debe exponer resultados; eso es, en todo caso, un artículo. Una tesis presenta los resultados de una investigación, pero además debe dar cuenta de todo el proceso que va desde la formulación del problema,

gentino: populares, porque todos los profesores los encomiendan; enigmáticos, porque nadie dice qué son ni cómo se hacen.

la justificación teórico-metodológica y las condiciones de producción en todos sus detalles.

Las reglas del género están determinadas por las tradiciones disciplinares. Estas tradiciones son las que marcan algunos de los rasgos propios y específicos; y el carácter redundante de las tesis es una característica de este género que tiene como finalidad evaluar si un estudiante está en condiciones de acceder a un título académico.

¿Qué proporción de una tesis es sustancial y cuál es accesoria? Un artículo bastaría para dar a conocer los resultados de una investigación, pero las reglas del género demandan una exhaustividad que se plasma en un texto que es circular, fragmentario, repetitivo y autorreferencial. Y que tiene una superestructura que alterna secciones obligatorias como introducción, desarrollo y conclusión (o IMRYD),²⁵ partes, capítulos, apartados, anexos, bibliografía, dedicatorias, agradecimientos, etc.

Para escribir una tesis es necesario familiarizarse con estos rasgos básicos que la definen genéricamente. Un tesista debe leer tesis. Y los responsables de orientar estos trabajos deben estimular la lectura de tesis por parte de los estudiantes, que revisen buenas tesis para saber cómo están hechas: cómo se numeran las páginas, qué justifica la segmentación en capítulos, qué va en la introducción, qué proporciones del texto ocupa esta y la conclusión en relación a la extensión total del escrito, etc. Leer y analizar tesis, tanto como asistir a defensas, es una tarea necesaria para un tesista.

e) Las condiciones de enunciación

También, según las tradiciones disciplinares, los tesistas se confrontan a la pregunta: quién habla en estos textos, es decir, cómo se presenta, cómo se configura el autor en el texto. Primera persona del singular, plural de modestia, estrategia de persona ausente son las formas canónicas y controvertidas que concentran la estrategia enunciativa. Pero aparecen también en el horizonte del tesista algunas formas que han migrado de otros campos discursivos —el periodismo, por caso— y que disfuncionan en los textos académicos: pienso en las formas del nosotros que representa a un colectivo o su versión inclusiva; o también las representaciones del otro a partir del tú y sus variantes. Hacer conscientes estas elecciones forma parte también de la alfabetización del tesista.

²⁵ En la tradición de las ciencias biológicas este acrónimo, que lleva más de 60 años desde su adopción convencional, representa la estructura que se impone a los artículos en estas disciplinas: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (en la actualidad se ha agregado una M más: IMMRyD, que corresponde a Materiales).

Luego, aparece uno de los aspectos más problemáticos de los textos científico-académicos en general y de la tesis en particular: la incorporación de otras voces. La citación es un requisito en estos textos que no pueden prescindir de citas. Pero... qué citar, cuánto citar y cómo hacerlo son parte de las vacilaciones centrales de los estudiantes.

La citación es una segregación de la lectura y, ya dije más arriba, la lectura puede convertirse en una gran enemiga de la escritura. Entonces es necesario promover una economía positiva: escribir las lecturas, como diría Barthes (1987). Por eso no debe perderse de vista que en trabajos de largo aliento como el que demanda una tesis hay que insistir en que los estudiantes —como todo investigador— deben procurarse algún sistema de registro documental: cuaderno, libreta, fichas o archivos y capetas digitales. La lectura sólo será productiva si se procesa, se anota, se comenta y se vuelve materia prima de la tesis bajo los mecanismos de la citación.

Cómo se incorporan las otras voces en el texto: no sólo en relación a las normas de citación sino, y antes, la citación como estrategia. La cita literal, la paráfrasis y la alusión, son las formas principales que se utilizan. Los recién iniciados en esto de escribir textos académicos suelen enredarse en el cumplimiento de las normas de citación que, de tanto proliferar y multiplicarse se han vuelto no convencionales. Pero, a mi juicio, es necesario poner énfasis en la citación como estrategia: estudiar los mecanismos retóricos de presentación de citas para que no aparezcan como apósitos, como adornos, sino que se integren al texto de base y propicien una textualidad verdaderamente dialógica (Casarin & Irastorza, 2014).

Conclusión

Hasta aquí mi exposición. Confirmando lo que anticipé: se trata más del comentario de un programa para un taller de tesis que una exposición teórica. Podría, en todo caso insistir en que la alfabetización científico-académica, soslayada en la currícula de nuestras universidades, es una situación que debe revisarse.

En la segunda década del siglo XXI no podemos dejar de insistir en la importancia que tiene para el mundo del trabajo la formación de lectores y escritores competentes; pero esto se vuelve urgente en el mundo académico, donde las exigencias de acreditación y graduación pone a los estudiantes frente al desafío de escribir una tesis. Escribir una tesis, decía

otro maestro, es un trámite y una oportunidad. El trámite: la obtención del diploma que certifica que hemos pasado una línea y hemos demostrado que somos merecedores de ese diploma; la oportunidad: escribir el primer trabajo importante sobre un tema que nos interesa, que nos apasiona o nos obsesiona. No es el más importante de los trabajos, decía el maestro, es el primero.

Referencias bibliográficas:

- Barthes, R. (1987). "Escribir la lectura". En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (p. 35-38). Buenos Aires: Paidós
- Casarin, M. & Irastorza, R. (2014), "La citación en textos científico-académicos: normas, tradiciones y estrategias". En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8 (1), pp. 180-191
- _____ (2015). "Viejas competencias, nuevos desafíos del siglo XXI: leer y escribir en la propia lengua. El caso de la comunicación científica". En Alamo, O. (Coord.) *Conexiones. Divulgación y apropiación social del conocimiento en Ciencia y Tecnología. Políticas Públicas y Ciudadanía*. Villa María, Argentina: EDU-VIM.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Lumen.
- Day, R. (1990). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Montolio, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica* (vols. I, II y III) Barcelona: Ariel.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: Limusa.

El contrato didáctico y la regulación de la escritura en el aula universitaria

Esperanza Arciniegas L.

Universidad del Valle, Colombia.

e-mail: esperanza.arciniegas@correounivalle.edu.co

Resumen

El interés por la transformación de las prácticas de lectura y de escritura en el aula universitaria me ha llevado a desarrollar con los estudiantes de la Universidad del Valle, una serie de intervenciones que han dado como resultado dos propuestas de programas para trabajar los procesos de lectura y de escritura con función epistémica. Además, entre el 2011 y el 2014, realicé una investigación cuyo objetivo era analizar el contrato didáctico en el aula con enfoque metacognitivo, y las características del proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Finalmente, estas investigaciones me permitieron construir la presente reflexión sobre cómo funciona el aula durante un ejercicio de escritura socialmente compartida para facilitar y promover la autorregulación de los estudiantes y, así, favorecer su autonomía en relación con la escritura y los procesos de aprendizaje.

Palabras claves: Metacognición, escritura socialmente compartida, autonomía, contrato didáctico.

Abstract

The interest in making changes in practices of both reading and writing at university level has encouraged me to develop a series of interventions with students of Universidad del Valle. This has resulted into two academic proposals to work on the processes of reading and writing with an epistemic function. Moreover, between 2011 and 2015, I conducted a research study in a university classroom which purpose aimed to analyze both the didactic contract with metacognitive approach, and the characteristics of the regulation process among students in collaborative writing of an argumentative text. Finally, this research study provided me all the

relevant information to write this article about how a socially shared writing task facilitates and promotes among students self-regulation in learning process, and consequently benefits their autonomy in the processes of reading and writing.

Key words: Metacognition, socially shared writing, autonomy, didactic contract.

La problemática de la escritura en el aula universitaria ha sido objeto de muchas investigaciones y cuestionamientos en la vida académica. Esta problemática surge por la falta del dominio básico de la lengua por parte de los estudiantes, la falta de claridad frente a los textos y, sobre todo, por la falta de manejo conceptual que los hace copistas de otros autores, asunto que ha ocupado grandes debates en la vida universitaria, y nos hemos dedicado a controlar el plagio sin analizar el verdadero problema: la incapacidad que tienen los estudiantes para regular sus procesos de aprendizaje, controlar la producción de sus textos y ejercer un comportamiento autónomo frente al aprendizaje y el manejo de la información.

En estos años de investigación he realizado un seguimiento a las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes universitarios de la Universidad del Valle, he implementado programas de estrategias de lectura y de escritura, y he analizado cómo es el comportamiento de los estudiantes y los docentes en el aula. Este trabajo se ha consolidado alrededor de los conceptos teóricos de los procesos metacognitivos, ya que al tener en el aula estudiantes adultos, que manejan su lengua en lo oral y lo escrito, el énfasis lo he puesto en la desautomatización de la escritura y la construcción de la conciencia del uso de la lengua en los diferentes espacios académicos. Para ello, he pasado por conceptos como metacognición, relación entre la metacognición y la didáctica del aula, y los procesos de construcción de los estudiantes. Por ello, he hecho énfasis en el control y la autorregulación en los procesos de escritura. Al respecto Baker, L. (1994) afirma:

Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad (p. 22).

Esta definición de metacognición plantea no una teoría para desarrollar listados de estrategias para escribir mejor, sino una forma de vivir el aula universitaria como un espacio de aprendizaje. Pensar en la construcción de conciencia y de control implica que el aula es un espacio de trabajo, un proceso en el que se piensa, se construye, se revisa y se proponen cambios constantes que se fijarán como formas de trabajo en los estudiantes.

Aquí el docente de manera consciente construirá estrategias para pasar del control progresivo del conocimiento y del trabajo en el aula a la regulación y al control de los estudiantes de sus textos y, por lo tanto, de la construcción de su conocimiento. Se busca, de esta manera, que en sus prácticas de lectura y de escritura académicas, los estudiantes asuman un comportamiento estratégico, mediante el que no solamente van a aprender sobre unas temáticas, sino sobre la lengua y sobre modos específicos de escritura para llegar así a regular la construcción de sus textos y, por lo tanto, de su aprendizaje.

La regulación metacognitiva es el componente de la metacognición que, junto con la conciencia, le permite al sujeto controlar su aprendizaje. A su vez, es el elemento fundamental para que el sujeto desarrolle sus procesos cognitivos de atención y de comprensión, y diseñe las estrategias adecuadas para resolver los problemas que surgen en sus procesos de aprendizaje. Además, le permite desarrollar la responsabilidad, la autonomía y una constante autoevaluación en el desarrollo de sus tareas.

En relación con la escritura, la regulación ha tenido un amplio desarrollo investigativo en los últimos años (Castelló, Bañales y Vega, 2010, pág. 22). Ellos muestran como desde los aportes de Hayes y Flower (1996), considerados en el marco del *enfoque cognitivo*, en el que se define la escritura como un proceso cognitivo que necesita del ejercicio, por parte del escritor, de tres momentos para realizar la tarea: planificar, textualizar y revisar. El *enfoque sociocognitivo* que reconoce que la escritura, como las demás formas de comunicación, está determinada por factores sociales que el sujeto debe tener en cuenta en la elaboración del texto. Este se produce en una situación social particular de comunicación, y los procesos cognitivos que lleva a cabo el sujeto para producirlo deben ser acordes con esa situación en la que el reconocimiento de un interlocutor determina las decisiones de quien escribe el texto. Así, la autorregulación del escritor está determinada no solo por el proceso de producción del texto sino, además, por la situación de comunicación y el contexto social al que debe responder.

Por su parte, el *enfoque sociocultural* va más allá, al reconocer que la escritura es una actividad discursiva dialógica mediada por procesos socioculturales de producción, y asume, entonces, el ejercicio de la escritura como una tarea que implica procesos de construcción para la que se requiere una madurez de los sujetos. Para este enfoque la escritura no es un ejercicio solitario, pues el escritor, ya sea de manera presencial o mental, necesita de un juego de voces para dialogar durante la producción textual. De aquí surge el concepto de *corregulación*, ya que sobre la base del concepto sociocultural de la producción escrita se ha implementado en el aula el trabajo colaborativo en el que los escritores expertos, el profesor entre ellos, participan activamente en la evaluación y corrección de los textos. En el aula, en particular, se habla del *traspaso de la regulación del experto al aprendiz*, para determinar la relación entre el profesor y el estudiante en proceso de convertirse en escritor.

Así mismo, se habla de la *corregulación entre pares*, ya que el ejercicio de escritura se puede discutir y revisar entre los mismos aprendices, y del proceso de *corregulación entre profesor y estudiante*. Finalmente, definir la escritura como una actividad discursiva que se puede compartir entre los miembros de una comunidad, ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado, permite hablar de la *regulación socialmente compartida*, para hacer referencia a un ejercicio de composición escrita que tiene que ver con la co-construcción de un texto. En este proceso, varios sujetos adelantan una misma tarea de escritura en la que comparten

los objetivos, la planificación, la ejecución y la evaluación de esta. En este ejercicio de escritura colaborativa el grupo se co-regula mediante la generación de un espacio en el que cada uno asume un rol, y de la autorregulación de cada sujeto depende el éxito de la tarea que se emprende en el grupo.

Pensar en un aula de escritura con estas características y con estos propósitos implica establecer nuevas condiciones entre sus participantes, lo que se conoce como *contrato didáctico*. Desde una perspectiva metacognitiva, García, F. y Fortea, M. definen el contrato didáctico como un intercambio discursivo entre profesor y alumno, resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.). Es un contrato en el que se cambian los parámetros del discurso entre los integrantes del aula de tal forma que las normas implícitas se cambian por normas explícitas, y el control del docente se cambia por la autonomía del alumno (2006, pág. 2).

Esto posibilita un “aula diversificada” en la que los tiempos, los espacios, los contenidos y las metas pueden ser diferentes. En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información a la construcción de conocimiento regulado por el alumno. Los autores, además, determinan cuatro principios para este contrato: consentimiento mutuo, aceptación positiva del alumno, negociación de los diferentes elementos y compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato. Se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje “personalizada” que permite dirigir el trabajo independiente o no presencial del alumno, promoviendo su autonomía y su capacidad de “aprender a aprender”. Esta definición de contrato didáctico muestra que el modelo teórico de escritura o de aprendizaje es una forma de trabajo cuyo propósito es el de que los sujetos asuman su aprendizaje de manera consciente.

Objetivos

El objetivo general del curso es que el estudiante asuma la regulación de la escritura desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan tomar conciencia de la escritura como un proceso cognitivo complejo y, de esta manera, asumir el control de las operaciones necesarias para que su escritura sea un ejercicio epistémico.

Objetivos específicos

- Asumir la regulación de sus procesos de escritura a partir de la escritura socialmente compartida.
- Desarrollar capacidades discursivas que le permitan expresarse con fluidez y profundidad a través del texto escrito.
- Asumir la escritura como un proceso de producción de sentido en sus dimensiones crítica y creativa para involucrarse en procesos de aprendizaje desde la producción escrita.
- Tomar conciencia de la necesidad de involucrar la lectura y la escritura con sentido crítico, como esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.

En relación con los contenidos, en el curso se propone a los estudiantes el desarrollo de un proyecto de aprendizaje temático que implica el aprendizaje sobre un tema, y el aprendizaje sobre la lengua y los tipos de texto que se necesita manejar para dar forma a ese proyecto. Para ello, se trabajan los siguientes contenidos: la escritura en la universidad como ejercicio epistémico, la dimensión del texto escrito, la corrección de los textos, la escritura socialmente compartida, el proyecto de aula y el ensayo.

Metodología

Lo fundamental del curso está en la forma como los contenidos se trabajan a lo largo del semestre. Esta perspectiva implica una transformación de las características particulares de la relación social y del diálogo en el aula, es decir, del contrato didáctico que se establece entre los estudiantes y el docente en cuanto a sus responsabilidades en relación con el saber que se enseña y el que se aprende, y el cómo se enseña y el cómo se aprende en el aula.

Para la escritura del ensayo, como tarea significativa, los estudiantes proponen y seleccionan el tópico del ensayo y se comprometen con la construcción tanto del conocimiento como del texto para desarrollar la tarea. Así, en el aula, se inicia un proceso de realización de actividades de lectura y de escritura al servicio del aprendizaje: buscar información, tomar notas, reelaborar notas, escribir y leer a otros compañeros y redactar nuevas versiones. Es decir, los estudiantes aprenden leyendo, escribiendo y reflexionando sobre dichos procesos.

Para ello las actividades de clase se desarrollan de la siguiente manera: de la regulación del profesor a la autorregulación de los estudiantes. El

profesor en las tres primeras semanas de clase introduce los temas básicos del curso mediante clases magistrales acompañadas de talleres que buscan el aprendizaje de la corrección de textos, de la comprensión y del compromiso con el trabajo colaborativo, de la escritura socialmente compartida y de la caracterización de los textos que se usan en el proceso de escritura, la reseña y el ensayo. Por su parte, los estudiantes se encargan de elaborar unas fichas metacognitivas en las que, día a día, registran y reconstruyen sus aprendizajes en términos de los contenidos o temas, del manejo de lo conceptual, de lo procedimental y de lo actitudinal. En estas fichas los estudiantes dan cuenta del trabajo individual y grupal que se desarrolla en el aula.

A partir de la cuarta semana, los estudiantes definen y planean su texto. Para esto escriben y corrigen reseñas de textos que serán la base teórica de su ensayo; organizan y planifican su trabajo en grupos, y empiezan a desarrollar el trabajo colaborativo y la revisión entre pares. En esta parte, el profesor sigue muy de cerca el proceso y hace revisiones y correcciones constantes a los textos, y a las maneras como se trabaja en la clase. Sintetiza y resume conceptos y formas de trabajo.

A partir de la séptima semana se inicia el proceso de escritura socialmente compartida. Los estudiantes en sus grupos planifican y definen su trabajo en términos de objetivos del tema, propósito de la tarea, objetivos del texto y de la lengua. Así se inicia el proceso de textualización que se va ejecutando por partes: hipótesis, argumentación y conclusiones.

En este proceso de escritura socialmente compartida los estudiantes asumen roles diferentes en los grupos (Arenas, K., 2014, pág. 45). En los grupos se integra la reflexión constante de lo que se quiere decir, cómo se quiere decir y a quién. Esto regula el trabajo del grupo en relación con la tarea, permite y promueve la participación de cada uno de sus miembros, ya que al realizar la tarea en el aula y dar cuenta de ella de la manera cómo escriben y para qué lo hacen, mantiene la participación activa y responsable de los integrantes del curso. Mientras los estudiantes escriben su texto el profesor se constituye en su colaborador. Su papel en el aula ahora es el de velar por el progreso de la tarea y asesorar la escritura de los estudiantes en la medida en que ellos lo soliciten. En cada clase se leen las fichas, y a partir de ellas se revisan y reconceptualizan los conceptos y las formas de trabajo de los grupos.

Resultados

De este trabajo en el aula se pueden destacar los siguientes elementos: el contrato didáctico, que se evidencia en el aula con enfoque metacognitivo, se caracteriza porque busca desarrollar la conciencia de los estudiantes y la del docente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las fichas metacognitivas en las que el estudiante registra sus conocimientos y reflexiones en torno al proceso así lo evidencian. Las actividades en el aula se centran en escuchar al estudiante, en saber qué aprende, cómo lo aprende y establecer acuerdos de cómo lo puede hacer mejor.

El profesor cede paulatinamente el control de la clase al estudiante en términos de que el tiempo de él no se usa exclusivamente para instruir sino que se utiliza para que los estudiantes construyan y el docente acompañe al estudiante en este proceso. Si bien el docente tiene claros y hace explícitos los objetivos de enseñanza, también hace explícitos los de aprendizaje, pero no tiene el control sobre los segundos, ya que el objetivo del trabajo es que este control esté en manos de los estudiantes. Son ellos los que definen los objetivos de aprendizaje del tema del ensayo y los de aprendizajes de la lengua, que dependen de las necesidades de los escritores en cada grupo, por eso el docente debe negociar con los estudiantes la manera como se desarrolla el contenido del texto, y el proceso mismo de escritura.

La manera como se organiza el desarrollo de las sesiones cambia el contrato en la clase: el docente formula un programa abierto en el que se parte de que el conocimiento que se construirá depende de la participación activa y reflexiva de los estudiantes. En la primera parte del curso hay un intercambio paulatino entre las actividades del docente y las de los grupos con el objetivo de organizar el trabajo colaborativo y la asignación de roles en cada uno. En la segunda parte, el docente cede el control de construcción de conocimiento a los estudiantes, y su función es la de ser guía en el proceso de escritura de los textos.

En relación con la aceptación del contrato por parte de los estudiantes, hay que decir que estos lo aceptaron de manera positiva, puesto que en las clases analizadas en la investigación de Arenas K. (2014), se observó la participación activa de los estudiantes en su trabajo de grupo, el compro-

miso con la construcción del texto, el compromiso con sus aprendizajes, la organización de los grupos, la asunción de roles y las reflexiones sobre el proceso desarrollado.

De acuerdo con lo propuesto por García, F. y Fortea, M. (2006, p. 2), se puede destacar la utilidad del contrato seguido en el aula en los siguientes términos:

— “Promover la autonomía y responsabilidad del alumno”. En este caso el contrato didáctico dentro de una metodología con enfoque metacognitivo sociocultural promovió el desarrollo de la conciencia, el control y la autorregulación de los estudiantes mediante un proyecto de escritura socialmente compartida que propició en el aula la negociación de todos los aspectos de la tarea: conocimientos del tema, del texto, de la lengua, de las formas de trabajo individuales y las formas de trabajo y construcción social del conocimiento.

— “Incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje (toma de decisiones)”. Este contrato dejó en manos de los estudiantes las decisiones necesarias para hacer del proceso de escritura un proceso real de construcción de conocimiento, en la medida en que el ejercicio de escritura socialmente compartida implica una escritura auténtica centrada en los intereses temáticos de los estudiantes.

— Estimular la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Al tomar como ejercicio de aula la escritura de un ensayo como proyecto temático de aprendizaje, se dejó en manos del estudiante el trabajo de documentación y la división de roles al interior de los grupos. La manera como cada grupo asumió la tarea estimuló a los estudiantes a participar en las discusiones de manera documentada, lo que los hizo esforzarse en el trabajo extra clase.

— “Atender a las características personales de cada alumno/a: responder a las necesidades, intereses, etc. del alumno como individuo”. Tanto en la lectura de las fichas metacognitivas antes de proseguir el trabajo en cada clase, como en el desarrollo de las temáticas del texto escrito se destacó el papel de cada sujeto como aprendiz en el aula. La ficha busca recalcar cómo en el aula los individuos aprenden de manera diferente, pero a la vez cómo aprenden los unos de los otros, lo que hace del ejercicio del aprendizaje una actividad social mediada por el lenguaje.

— “Dirigir académicamente el trabajo independiente del alumno”. Al iniciar el proceso las tareas centrales del aula se dirigieron al reconocimiento individual de los conocimientos previos de los estudiantes. Las actividades centradas en la evaluación de la escritura y la revisión de las concepciones sobre ensayo y trabajo cooperativo, permitieron al docente redirigir la manera de trabajar y los conocimientos individuales de los estudiantes sobre estos temas.

— “Democratizar” la educación, promoviendo procesos de negociación y participación del alumno en el proceso de la docencia: desde el establecimiento de los objetivos y contenidos de la evaluación”. El trabajo del aula se propuso como un ejercicio de escritura socialmente compartido en el que los estudiantes formularon unos objetivos de trabajo y se comprometieron a sacarlos adelante en grupos de tres integrantes. Este ejercicio permitió que la regulación del aula pasara de manos del profesor a los estudiantes. Es este punto tal vez lo que más propicia la didáctica desde el enfoque metacognitivo sociocultural es aprender que un ejercicio de escritura socialmente compartido entre pares hay que saber negociar, autorregularse para regular el proceso en el grupo, en un continuo en el que se pasa del control del docente a la autorregulación de los estudiantes.

— “Promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno/a. Especialmente se estimula la capacidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje”. Por una parte las fichas metacognitivas les permiten a los estudiantes el desarrollo de la conciencia paso a paso y la escritura socialmente compartida les exige una constante evaluación de sus procesos, de sus conocimientos y del trabajo que desarrollan en el grupo.

Para culminar, se puede resaltar que el desarrollo de este contrato didáctico en el aula tiene, en determinados momentos del proceso, algunas dificultades que obedecen a las costumbres arraigadas de los estudiantes y de los docentes en lo que consideran un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Una de esas dificultades se presenta en las primeras fichas metacognitivas en las que los estudiantes muestran que se les dificulta la autorreflexión. Por lo general, tienden a desarrollar, de manera exhaustiva, los puntos que tienen que ver con el trabajo sistemático de los contenidos o temas y el manejo de contenidos en lo conceptual, pero omiten lo procedimental y lo actitudinal. Es decir, al iniciar el proceso los estudiantes se resisten al desarrollo de la conciencia como aprendices. Este proceso se va logrando en la medida en que se socializan las fichas, se corrigen y se reescriben cuando es necesario.

La segunda dificultad que se tiene con este contrato en el aula es la concepción de escritura que manejan los estudiantes. Ellos consideran que las tareas de escritura se hacen de un día para otro, que son resultado de la inspiración y que el texto se escribe en una sola sentada. Así que, a medida que avanza el proceso, se les debe ir involucrando de manera práctica en la escritura. Además, los estudiantes están acostumbrados a trabajar de manera repartida y no compartida. Abrir el espacio de escritura en el aula los obliga a asumir la totalidad de la tarea.

Otra dificultad es la consideración de que en el ensayo predomina el punto de vista del autor, entonces no puede ser un texto escrito a varias manos, es decir, se considera que el punto de vista se dice y ya. Este trabajo en el aula les enseña que el punto de vista no es un capricho sino que es la expresión del conocimiento de un sujeto que toma partido. El trabajo socialmente compartido les enseña a investigar para discutir y para escribir; les enseña que se toman las definiciones y conceptos de otros textos para dialogar con ellos. Pero, sobre todo, les enseña que el conocimiento que se encuentra en los textos es para dialogar con él, para repensarlo y para discutirlo, y le da al profesor la oportunidad de enseñarles a documentarse y a discutir el conocimiento, a comprender cómo y para qué se cita a un autor.

Estas concepciones van de la mano con la dificultad de reconocer al otro como sujeto de aprendizaje. Los estudiantes consideran que aprender es una relación de cada uno con el docente. En el aula con enfoque metacognitivo y con este contrato didáctico es obligatorio cambiar esta concepción, ya que la lectura y la discusión de las fichas y el trabajo colaborativo les enseña que en el aula todos somos sujetos de aprendizaje, y que cuando los compañeros leen y opinan se hace en función del aprendizaje de todos.

Para el docente este trabajo implica la flexibilidad de sus programas y sus contenidos, lo que genera resistencia en muchos docentes. Pero este nuevo contrato tiene ventajas como: puntualizar el contenido que va a enseñar, centrar en el proceso de escritura de un tipo de texto la totalidad de la escritura misma, seleccionar los materiales de apoyo considerando las necesidades de los estudiantes, y tener en cuenta que los contenidos sobre el tema, el tipo de texto y la lengua son un continuo trabajo en el aula. Él debe mantener una visión holística de la escritura para que los estudiantes también lo hagan y comprendan la finalidad de ese proceso. Debe repartir el tiempo de la clase en el acompañamiento a los grupos, lo

que a veces lo obliga a asesorarlos fuera de clase, ya que el tiempo en el aula no es suficiente. Finalmente, este trabajo, que durante las sesiones de clase es arduo, al final le permite una evaluación rápida y completa sobre el trabajo de cada uno de los estudiantes; el proceso mismo lo ha llevado a conocer a profundidad las ventajas, las dificultades y los avances de cada uno de los estudiantes.

En síntesis, el trabajo metacognitivo en el aula de escritura socialmente compartida demanda una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, lo que obliga a establecer una nueva forma de vida en el aula.

Referencias bibliográficas:

- Arciniegas, E. & López, G. (2012). *La Escritura en el Aula Universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arenas H. K. A. (2014). Tesis de Maestría. *Características del proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios*. Cali: Universidad del Valle.
- Baker, L. (1994). "Metacognición. Lectura y educación científica". En Minnick Santa, Carol y Alvermann, Donna E. (Comp.). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Castelló, M. Bañales, G. (2010). "En la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión". En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8.
- García, F. & Fortea, M. (2006). *Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I*. Recuperado de http://personales.unican.es/salvadol/programas/contrato_aprendizaje.pdf

Inclusión académica universitaria.

Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias

Mónica Prior Navarro
Instituto Universitario CLAEH, Uruguay
e-mail: mprior@claeH.edu.uy

Resumen

En este estudio se describen las concepciones de cinco profesores universitarios sobre la lectura, sobre la escritura y sobre el rol docente ante la alfabetización académica de estudiantes ingresantes. El propósito es determinar en qué grado son inclusivos académicamente estos profesores. Se realizó una investigación cualitativa de corte etnográfico a fin de acceder a las creencias y los saberes de los profesores, a sus interpretaciones de los fenómenos que se producen en el aula y a las explicaciones que brindan sobre el accionar que declaran. Se emplearon entrevistas a profundidad para recoger los datos, que se procesaron mediante análisis de contenido. Se arribó a que los docentes que concebían la complejidad de los procesos de lectura y escritura tendían a tener una actitud más inclusiva y a usar la lectura y la escritura para enseñar la disciplina, no únicamente para evaluar. Los docentes de talleres de escritura tendían a considerarla como una habilidad transferible a otros contextos y áreas del saber. En el pensar de los docentes menos inclusivos de la muestra, se detectaron creencias de que lo que no se aprendió “en su momento” ya no se puede aprender y que ayudar a los estudiantes es no permitirles madurar.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, alfabetización académica, ingresantes, inclusión.

Abstract

This work analyzes faculty conceptions about reading and writing as well as their roles in the teaching of academic literacies to university first year students. In order to determine the level of the faculty's academic inclusiveness this qualitative study explored professors' beliefs, knowledge, and interpretation of classroom phenomena and their practices. Content analysis from data gathered from in-depth interviews indicates that those professors who acknowledged the complexity of the reading and writing processes tend to be more inclusive and to use reading and writing to teach and not just to evaluate students. Those who taught writing courses considered writing as a general skill, susceptible to be transferred to other contexts and spheres of knowledge. Less-inclusive teachers in our sample claimed that students should already master reading and writing skills and that the university setting was not the time and place to do so. They considered that teaching these skills implied being overprotective and not allowing learners to mature, reason why they did not offer guidance or proposed remedial solutions.

Keywords: university teaching, academic literacies, first-year students, academic inclusion

Introducción

Buscamos personas que sí pueden conseguir peras de lo
que otros consideran que son olmos...

KEIN BAIN

Para Bain, es un buen docente quien es capaz de confiar en las posibilidades del otro, de creer que con una buena enseñanza, el estudiante podrá conseguir aún más de lo que consigue por sí mismo. Muchos de los lectores seguramente han encontrado durante su etapa estudiantil, profesores que confiaron en sus posibilidades y que los ayudaron a enfrentar retos cada vez que lo necesitaron, profesores particularmente sensibles y atentos a lo que como estudiantes les pasaba y capaces de proporcionar ayuda adecuada en el momento justo.

¿Qué hace que algunos docentes tengan esa capacidad de generar situaciones que nos hacen crecer intelectualmente, que nos ayudan a continuar aprendiendo? ¿Por qué otros profesores no consiguen actuar de ese modo?

En esta comunicación presentamos algunos datos y conclusiones de una tesis de maestría culminada en diciembre de 2014 en la ciudad de Montevideo. Esta investigación surge de la preocupación sobre la inclusión académica en el ámbito universitario. Los profesores de lengua recibimos con frecuencia la queja de que los estudiantes “no leen”, “no entienden los textos”, “no saben escribir”. El problema parece estar en los estudiantes y, sobre todo, en los docentes de los ciclos educativos previos. Esto no sería un problema si no fuera acompañado de un importante rezago en muchos estudiantes, así como altos índices de deserción, con la consiguiente frustración que embarga al joven que abandona porque no pudo con lo que se le pedía, porque no logró “dar la talla”.

Hace unos años, a partir de la lectura de algunos artículos de la Dra. Paula Carliño, comenzamos a conocer investigaciones y experiencias educativas que buscan dar respuesta a estas preocupaciones. Ahondar sobre esos enfoques teóricos nos llevó a la convicción de que se aprende a leer y escribir textos académicos al tiempo que se aprenden los contenidos de la disciplina y que los saberes disciplinares se construyen leyendo y escribiendo en la mayoría de las áreas del conocimiento. Por lo tanto, esta suerte de doble agenda educativa, en el nivel superior, debe estar en manos de los catedráticos, de los especialistas en las disciplinas.

El estudio

Se procuró acceder a las concepciones de algunos profesores de enseñanza superior que se desempeñaban en la etapa inicial de tres carreras de grado de una universidad privada uruguaya. Nos preocupaba identificar cómo concebían la lectura y la escritura, cómo veían a los estudiantes y qué rol consideraban que debían tener el profesor y la institución universitaria ante las dificultades que se observaban en los estudiantes. Buscamos conocer cómo pensaban estos temas y también qué acciones declaraban llevar a cabo en sus aulas para remediar los problemas que se suscitaban. Nos interesaba identificar qué tan inclusivos eran estos docentes y de qué dependía que lo fueran o no.

Para conocer sobre estos aspectos se realizaron entrevistas a profundidad a cinco profesores y se categorizaron sus respuestas en tres dimensiones: concepciones sobre la lectura, concepciones sobre la escritura y concepciones sobre el rol del docente en relación a la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes (tabla 1).

Dimensiones	Categorías	Descripción breve
Concepciones sobre la lectura	Como transferencia de información	Comprensión como resultado directo de la decodificación y del conocimiento del léxico (Cooper, 1990; Cairney, 1992). Habilidad transferible a diferentes contextos y que se aprende una vez y para siempre.
	Como proceso interactivo	Proceso constructivo en el que interaccionan los saberes del lector con la información textual. La comprensión está condicionada por lo que el lector sabe sobre el tema, por el propósito con que lee y por las estrategias cognitivas y metacognitivas que ponen en juego al leer (Goodman, 1986; Beck, 1996; Palincsar y Brown, 1997; Carlino, 2009)
Concepciones sobre la escritura	Como producto	El conocimiento del código escrito, del léxico, de la gramática y la ortografía bastan para producir cualquier texto. Habilidad general y transferible.
	Como proceso complejo de toma de decisiones	Depende de variables como tema, destinatario, contexto, género. Es recursiva y tiene carácter epistémico (Flower y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992).
Rol docente ante la alfabetización académica	No le compete	Consideran que son aprendizajes que se debieron dar en los ciclos previos.
	Perspectiva remedial	Consideran que el espacio universitario debe proveer recursos para resolver los déficits con que llegan los estudiantes (talleres, laboratorios de escritura)
	Parte de la enseñanza disciplinar	Entienden que deben enseñar a leer y escribir en sus disciplinas. Perciben las causas de las dificultades y se hacen cargo (orientan y dan retroalimentación)

Tabla 1: Dimensiones y categorías empleadas en el análisis de los datos.

Para cada categoría se definieron indicadores que permitieron localizar evidencias en los discursos de los profesores entrevistados. Se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido (Bardin, 1986) para procesar las entrevistas.

Concepto de inclusividad

Las tres dimensiones presentadas previamente nos proporcionaron rasgos que nos permitieron determinar niveles de *inclusividad* en el pensar y en el accionar declarado de los docentes entrevistados.

La palabra *inclusividad* no figura en el diccionario de la Real Academia Española, pero en este trabajo elegimos usarla a los efectos de nominalizar un concepto que es el eje de este estudio: la cualidad de inclusivo de un docente en relación a la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes. En la versión en línea del DRAE podemos leer: “inclusivo, va. (De *incluso* e *-ivo*). 1. adj. Que incluye o tiene virtud y capacidad para incluir algo”.

De algún modo, este estudio se propuso describir de qué manera incluían los docentes y las capacidades o saberes que necesitaban poseer para conseguirlo. Ese conjunto de rasgos que conformaron los saberes y las prácticas declaradas de los docentes es lo que aquí denominamos *inclusividad académica*.

Consideramos que un docente tenía un nivel *alto* de *inclusividad académica* cuando sus concepciones sobre lectura y escritura consideraban la complejidad de estas actividades y su poder epistémico, cuando entendían las dificultades que enfrentaban los estudiantes y les daban orientaciones y acompañamiento para sortearlas. Los docentes con un nivel *medio* de *inclusividad* manejaban concepciones complejas de los procesos pero aún no utilizaban todo el potencial epistémico de la lectura y la escritura. Percibían que los estudiantes necesitaban ayuda pero proponían soluciones remediales. En el nivel *bajo* de *inclusividad* encontramos docentes que desconocían la complejidad de los procesos, no consideraban la función epistémica y no brindaban ayudas a los estudiantes, ya que consideraban que deberían poder hacerlo solos.

A continuación presentamos un cuadro que recoge los rasgos que definimos para cada nivel de los mencionados:

Nivel de inclusividad	Rasgos	
	Cómo entienden la lectura y la escritura	Cómo entienden su rol y qué acciones dicen llevar a cabo
ALTO	<p>Lectura</p> <p>Asumen que el lector debe conectar la información textual con saberes previos.</p> <p>Reconocen que se deben usar los conocimientos previos para comprender la información implícita en el texto.</p> <p>Perciben que los diferentes tipos de texto requieren diferente procesamiento.</p> <p>Se dan cuenta que el contexto impacta en la comprensión.</p> <p>Entienden que el lector opera cognitivamente sobre el texto.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que su responsabilidad es ir más allá de enseñar contenidos disciplinares.</p> <p>Proponen tareas de lectura y escritura que estimulan enfoques profundos de aprendizaje.</p> <p>Conciben a los estudiantes ingresantes como inmigrantes que deben apropiarse de una nueva cultura que incluye las prácticas discursivas (Carlino, 2003).</p>
	<p>Escritura</p> <p>Conciben la escritura como un proceso complejo que involucra tiempo, que requiere un propósito y un destinatario</p> <p>Dan valor epistémico a las tareas de escritura en sus materias.</p> <p>Asumen que ciertos tipos de texto solo se aprenden en la universidad.</p>	<p>Detectan los obstáculos que enfrentan los estudiantes y ajustan las ayudas que les brindan.</p> <p>Introducen acciones tendientes a facilitar la inclusión académica.</p>

MEDIO	<p>Lectura</p> <p>Todos o la mayoría de los rasgos del nivel alto.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que los estudiantes vienen mal formados del ciclo anterior.</p>
	<p>Escritura</p> <p>Todos o la mayoría de los rasgos del nivel alto.</p>	<p>Proponen la creación de espacios institucionales tendientes a compensar los déficits.</p> <p>Puede estar presente algún rasgo del nivel alto.</p>
BAJO	<p>Lectura</p> <p>Atribuyen las dificultades de lectura que observan en los estudiantes a problemas al decodificar o al vocabulario.</p> <p>Consideran que mediante una correcta y atenta lectura se accede a comprender cualquier texto independientemente del contenido.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que los estudiantes son inmaduros y que no tienen actitud de universitarios.</p> <p>Piensen que no hay que brindar ayuda a los estudiantes.</p> <p>Creen que los déficits son irreversibles, que ya no se puede aprender lo que no se aprendió.</p>
	<p>Escritura</p> <p>Centran los problemas de escritura en aspectos microestructurales (ortografía, sintaxis, léxico, estilo).</p> <p>Al proponer tareas de escritura dan pocas orientaciones, no explicitan los propósitos y dan plazos breves de elaboración.</p> <p>Consideran la escritura como una habilidad general, independiente del contenido y que debe ser aprendida en los ciclos de enseñanza previos a la educación superior.</p>	

Tabla 2: Descripción de niveles de inclusividad

Los niveles de *inclusividad* pueden considerarse supracategorías que surgen de las interrelaciones entre las categorías de las tres dimensiones analizadas.

El método de análisis de contenido nos permitió generar un instrumento (tabla 2) que, al mismo tiempo, es herramienta para el análisis y producto de este. Según Bardin sucede que los

0 “análisis orientados ya de partida por una problemática teórica, podrán inventar sobre la marcha nuevos instrumentos susceptibles a su vez de facilitar nuevas interpretaciones” (1986, pág.22).

En referencia, en forma específica, a los docentes de este estudio, las categorías presentes en sus discursos los ubicaron en diferentes niveles de inclusividad*, tal como muestra el siguiente cuadro:

DOCENTE	LECTURA		ESCRITURA		ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA			NIVEL DE INCLUSIVIDAD
+	Transferencia de información		Producto		Remedial	No le compete		BAJO
D2	Proceso interactivo		Proceso complejo		Parte de la enseñanza disciplinar			ALTO
D3	Interactiva	Transferencia	Proc. Complejo	Producto	Disc	Rem.	No le compete	BAJO
D4	Proceso interactivo		Proceso complejo		Remedial			MEDIO
D5	Proceso interactivo		Proc. compl	Producto	Parte de disciplina	Remedial		MEDIO

Tabla 3: Inclusividad presente en los discursos de los docentes estudiados

Las categorías consideradas por este análisis como inclusivas aparecen con fondo más oscuro. La intención que tiene el uso de colores es poder visualizar en forma rápida y clara las superficies de color oscuro presentes

o no en las concepciones de los docentes entrevistados.

- D2 presenta inclusividad total en todas las dimensiones, se ubica en el *nivel alto*.
- D4 y D5 presentan dos tercios de los rasgos inclusivos y se adhieren a una perspectiva remedial. Se encuentran en un *nivel medio* de *inclusividad*.
- D1 no presenta rasgos de inclusividad y D3 presenta menos de un tercio de estos rasgos. En ambos discursos está presente la postura de que alfabetizar académicamente no es competencia de la universidad.

Conclusiones

Al finalizar el análisis y discusión de los datos obtenidos pudimos arribar a algunas conclusiones que enumeramos a continuación:

1. La comprensión de la complejidad cognitiva y contextual de los procesos de lectura y escritura se relacionó con una concepción inclusiva del rol docente.²⁶
2. La integración de la lectura y la escritura a la enseñanza disciplinar –otorgándoles carácter epistémico– estuvo presente en el discurso de quienes concebían la complejidad de los procesos.
3. Los docentes que se desempeñaban en los espacios propedéuticos de taller de escritura tendieron a considerar la lectura y la escritura como habilidades independientes de los contenidos y por tanto, transferibles.
4. Los docentes que consideraban que lo que no se aprendió en el ciclo que correspondía ya no se puede aprender y los que creían que ayudar a los estudiantes es sobreprotegerlos e impedirles madurar, tendieron a no dar orientaciones ni a proponer soluciones remediales.

²⁶ Esta vinculación –detectada durante el análisis de los datos– permitió construir los niveles de inclusividad, que recursivamente son producto o conclusión del análisis y, al mismo tiempo, son instrumento para volver a analizar los datos. Esta cualidad nos lleva a ubicar este hallazgo como primera conclusión.

1. La primera conclusión a la que arribamos es que cuando los docentes habían desarrollado una concepción compleja de los procesos que un lector o un escritor deben llevar a cabo para interpretar y producir conocimiento, eran capaces de poner en marcha los mecanismos de ayuda que el estudiante necesitaba para poder desarrollar la tarea y aprender de ella. Concebir las dificultades de las tareas de lectura o de escritura como específicas de los contenidos disciplinares universitarios, permitía al docente anticipar los problemas que podrían enfrentar los estudiantes y prever las ayudas que podían necesitar. También le permitía dar sentido a los errores que los estudiantes cometían y proporcionarles retroalimentación que les fuera útil, que les sirviera para hacerlo mejor la próxima vez.

De los cinco docentes entrevistados, encontramos uno –el docente dos (D2)– que mostró en su discurso una clara actitud inclusiva, ya que era capaz de ponerse en el lugar del estudiante para darse cuenta de qué ayudas necesitaba para lograr los desempeños que se proponía. Entendía su rol como mucho más que transmitir saberes, más que enseñar (Zabalza, 2013). Podemos ubicar su concepción de la enseñanza universitaria en el nivel tres descrito por Biggs (2005) y también por Entwistle (2000): docente preocupado por lograr que sus estudiantes aprendan, que alcancen comprensiones profundas y duraderas.

Otros dos docentes también pusieron de manifiesto concepciones inclusivas, aunque en algunas dimensiones presentaron oscilaciones entre categorías más inclusivas y menos inclusivas. Esto los ubica en el nivel de *inclusividad* media. Se trata de los docentes D4 y D5, cuyo discurso, de algún modo, reveló concepciones complejas relacionadas con los usos de la escritura, pero que no se reflejaron completamente en el accionar declarado. Esto tal vez pueda explicarse porque sus concepciones provenían de lecturas realizadas sobre alfabetización académica (D4) y de proyectos de índole institucional, como el método ABP (D5). Es decir, ellos conocían el “deber ser”. Estos docentes se ubican en el nivel dos de Biggs (2005), ya que conocen formas eficaces de enseñanza, muestran preocupación por hacer mejor su tarea, pero como dice el autor citado “saber qué hacer sólo es importante si sabemos cómo y cuándo hacerlo” (2005, p. 43).

Consideramos que esta primera conclusión se consolidó con la observación de que los dos docentes que presentaron un bajo nivel de *inclusividad* fueron precisamente los dos que mostraron concepciones de la

lectura y la escritura como habilidades menos complejas cognitivamente, transferibles a diferentes contextos y que se aprenden en los ciclos anteriores de enseñanza. Además, fueron los únicos docentes que presentaron indicadores dentro de la categoría *no les compete la alfabetización* académica, señalados con fondo blanco en el cuadro correspondiente. Los docentes D1 y D3 se ubican en el nivel uno de Biggs (2005), ya que en sus discursos revelan que para ellos las diferencias en los aprendizajes se deben a las características (capacidad, formación, escolaridad previa) o a las actitudes de los estudiantes.

2. En segundo término, podemos decir que los docentes que presentaron una comprensión mayor de la complejidad de los procesos que implica leer y escribir textos académicos y científicos, se valían de estas prácticas para ayudar a los estudiantes a aprender, no solo para evaluarlos. Llevaban los textos a la clase, buscaban generar discusión e intercambios y, de este modo, los estudiantes aprendían a interpretar autores que les resultaban complejos, al mismo tiempo que se apropiaban de los conceptos disciplinares. Proponían la producción de trabajos escritos que implicaban poner en relación dos o más autores o vincular con la realidad del estudiante o resolver un problema, favoreciendo un contexto de escritura epistémica, o sea de *transformar el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992). Esto se observó en mayor proporción en D2 y en menor grado en los docentes D4 y D5. En una pequeña proporción se constató en los dichos de D3. Y no estuvo presente en el docente D1.

3. Dos de los docentes investigados, D1 y D4, tenían a su cargo talleres de escritura que estaban ubicados al inicio de las carreras. Se trataba de un curso presente solo en el primer semestre. Se pudo observar que, en diferente grado, ambos docentes consideraban que la lectura y la escritura son habilidades transferibles a cualquier contexto. D1, consideraba que una vez que alguien sabe leer puede leer cualquier material, incluso aunque pertenezca a una disciplina nueva para el lector. En referencia a la escritura, manifestó proponer tareas en las que el contenido le era indiferente, ya que se proponía evaluar “cómo escribían”. D4 puso de manifiesto concepciones más complejas de las prácticas discursivas, sin embargo, a la hora de sugerir soluciones a la problemática de la alfabetización académica, sus propuestas fueron todas *remediales*, aún no consideraba la posibilidad del entrelazado de estos saberes con los disciplinares.

4. La última conclusión a la que arribamos nos permitió entender por qué algunos docentes no se comprometían con la enseñanza de la lectura y la

escritura en la universidad. La creencia de que ciertos aprendizajes solamente se pueden producir en determinados estadios del desarrollo y que cuando, esto no sucede, ya no hay nada que hacer (“está todo el pescado vendido”, D3), obstaculizaba toda posibilidad de intervención. También, la convicción de que dar orientaciones de lectura y escritura es sobreproteger a los estudiantes (“no se los puede apañar tanto”, D1), impidiéndoles enfrentar la dificultad para que puedan madurar, amparaba las actitudes docentes de no involucramiento en estos temas. “El conocimiento y las creencias de un profesor –sobre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido de la asignatura– son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de ese profesor” (Putnam y Borko, 2000, p. 226). Las creencias, en este caso, determinaban la resistencia a proporcionar ayuda.

Si bien nuestra indagación se realizó en una muestra reducida de docentes, creemos que nos permitió describir cómo piensan esos docentes los temas de lectura y escritura académica, cómo conciben su rol docente y qué piensan sobre los estudiantes ingresantes en relación a estos temas. Pudimos detectar tres posturas o niveles de inclusividad que coinciden con los niveles docentes observados por Biggs (2005) y Entwistle (2000), en que los niveles más bajos muestran un docente centrado en “dar” los contenidos disciplinares, “cubrir” el programa y que no se cuestiona en profundidad ante los fracasos, porque los considera responsabilidad del estudiante. Y en el otro extremo, el nivel superior o tres en que la preocupación del docente es que el estudiante aprenda y lo logra mediante una permanente reflexión sobre la acción y sobre los resultados de los estudiantes. Además nos permitió determinar cuáles eran las concepciones que propiciaban, en los docentes de la muestra, una actitud inclusiva hacia los estudiantes ingresantes y también cuáles eran las creencias que los conducían a actitudes que no favorecían ni facilitaban la inclusión.

Referencias bibliográficas:

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Beck, I. (1996). “El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura”. En Resnick, L. y Klopfer, L. *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique, pp.75-104
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En *Uni-Pluri/Versidad*, 3, (2), pp. 17-23.
- _____ (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Entwistle, N. (2000). “Promotion deep learning through teaching and assesment: conceptual frameworks and educational context”. En *Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November*. Recuperado de <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Goodman, K. (1986). “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En Ferreiro, E, y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1997). “La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnick, L. y Klopfer, L. (comp.). En *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

- Putnam, R. & Borko, H. (2000). “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Zabalza, M. (2013). “Ser docente es más que ser enseñante”. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 11-13.

Experiencias en el uso de la lectura como forma de extraer lecciones metodológicas de artículos científicos

Esteban Samaniego
Universidad de Cuenca, Ecuador
e-mail: esteban.samaniego@ucuenca.edu.ec

Resumen

Este trabajo se basa en experiencias del uso de la lectura como forma de extraer nociones metodológicas de artículos científicos. Las experiencias se dieron en el marco de cursos de metodología de la investigación dirigidos a estudiantes de magíster en diversas áreas de la ingeniería. Aunque el enfoque fue común, los artículos leídos y analizados se eligieron de tal manera que fueran cercanos a los intereses de los estudiantes. Estos artículos representaban ejemplos de buenas prácticas en el área de especialización del programa de magíster en cuestión. Este hecho constituye un punto clave de los ejercicios realizados, pues pretende dotar de contexto a la lectura para poder facilitar la extracción de diferentes lecciones metodológicas. La consigna era, por tanto, leer como autor. De esta manera, se logró un primer acercamiento por parte de los estudiantes a textos científicos actuales en sus áreas del conocimiento con una actitud de lector activo, esto es, un lector que no espera solamente acercarse a los contenidos, sino también pretende apropiarse de las herramientas usadas para la investigación y para la consiguiente construcción del texto. Los resultados obtenidos son preliminares y se describen de manera más bien anecdótica.

Palabras Clave: lectura, investigación, metodología, contexto.

Abstract

This work is based on experiences on the use of reading as a means to extract methodological lessons from scientific papers. These experiences were part of several courses on research methodology within a diversity of engineering master programs. Although there was a common approach, the papers read and analyzed were selected in such a way that they were

close to the students’ interests. The papers were examples of best research practices in the specialization area of the corresponding master program. This is a key point in the experiences. Providing the right context makes the extraction of different methodological lessons more feasible. Therefore, the main guideline was to be an active reader, i.e., a reader that looks not only for contents, but also for the methodological tools underlying the research that was in turn the base for the scientific text. The results are preliminary and they are described in a rather anecdotal fashion.

Key words: reading, research, methodology, context.

Introducción

En algunas universidades los programas de magíster suelen incluir algún curso con el nombre de *metodología de la investigación* u otro similar. La idea fundamental es dotar al estudiante de ciertos conocimientos y herramientas para encarar la realización de trabajos de investigación, en especial el que lleva a la elaboración de su tesis de magíster. En muchos casos, estos cursos son fundamentalmente normativos. En esta vena, existen diversos textos –por ejemplo, Briones (1985)– que proporcionan indicaciones sobre los pasos que se deben seguir para realizar el diseño de un proyecto de investigación. Aunque un enfoque de esta naturaleza puede ser valioso en alguna medida, no queda del todo claro si existe una correspondencia fuerte entre lo dado como ejemplar y la práctica real de la investigación.

Por otro lado, existe evidencia de la importancia que tiene la relación de trabajo cercana entre un investigador experimentado e investigadores con menor experiencia, Heinze et al. (2009). Por esta razón, como forma de crear un ambiente más propicio para la creatividad científica, es preferible que el tamaño de un grupo de investigación no sea demasiado grande. Esto favorece la interacción entre el investigador líder y el resto del grupo. Se podría entonces hablar de que el aprendizaje efectivo de la investigación exige un efecto de inmersión en un ambiente propicio. Sin embargo, en el caso de la mayoría de universidades ecuatorianas, debido a

la falta de institucionalización de la investigación, este ambiente puede no ser tan fácil de encontrar. Como respuesta ante esta circunstancia, cabría buscar alternativas que permitan subsanar esta carencia.

Otro problema que puede derivarse de un enfoque puramente normativo es un exceso de generalidad. Muchas veces se dan guías que a grandes rasgos describen el método científico. Esto puede causar una deficiencia de motivación en los estudiantes, que no pueden vislumbrar la conexión entre sus intereses y la posibilidad de afrontar los problemas de su área del conocimiento mediante la investigación. Esto es análogo a lo descrito en Carlino (2003) sobre la enseñanza de la escritura académica y la necesidad de un contexto para aprender efectivamente.

Existen, en definitiva, varios problemas que se pueden ocasionar por la utilización de un enfoque puramente normativo en un curso de metodología de la investigación. Aquí nos concentramos en tres: la posible desconexión con la realidad de la investigación, la falta de un efecto de inmersión en un ambiente favorable a la actividad investigativa y la necesidad de un contexto que vuelva significativo el aprendizaje. Como respuesta, se propone en este trabajo una alternativa que intenta partir de la realidad de la investigación en un contexto cercano al área de interés de los estudiantes. Se busca subsanar en alguna medida la falta de tutoría cercana mediante el acercamiento a textos científicos que representen ejemplos de las mejores prácticas en el área del conocimiento en que se enmarca el programa de magíster. Para esto, se diseñaron una serie de ejercicios de lectura activa, en los cuales el estudiante es expuesto a situaciones en las que debe intentar adoptar la perspectiva de autor. De esta manera, se pretende que se extraigan nociones metodológicas de los artículos revisados. El enfoque da la vuelta al esquema *DADA una metodología, DISEÑAR una investigación*, para transformarlo en un esquema del tipo *DADO un artículo científico, ENCONTRAR su metodología*.

Este artículo se organiza de la siguiente manera. En las dos secciones que siguen, se describen las ideas que motivaron el enfoque adoptado: 1) concebir al aprendizaje de la metodología de la investigación como un problema inverso y 2) la analogía con el aprendizaje de la escritura académica. A continuación, se describen las experiencias derivadas de la aplicación del enfoque. Se detalla un caso específico para ilustrar los resultados obtenidos. El artículo finaliza con algunos comentarios relacionados con estas experiencias.

El aprendizaje de la metodología de la investigación como problema inverso

Uno de los conceptos más interesantes en la ingeniería es el de *ingeniería inversa*, Eliam (2011). Se trata en este caso de extraer los principios de diseño a partir de un artefacto ya construido. Contrariamente a la ingeniería directa, en la cual se define el diseño tanto como sea posible para llegar a una implementación lo más apegada a dicho diseño, la aplicación de la ingeniería inversa no está en principio bien definida. Esto se debe a que existen varios posibles principios de diseño que pueden llevar al mismo artefacto. Es, por tanto, necesario realizar conjeturas para poder llegar a una definición completa del diseño que condujo al artefacto que se está analizando.

Los problemas de ingeniería inversa pertenecen a una clase mayor que es el de los *problemas inversos*. En Bunge (2006), se realiza un análisis bastante profundo de este tipo de problemas. Se pone de relieve el hecho de que, a pesar de su importancia, no ha existido una preocupación real en la literatura filosófica. La investigación implica abordar la resolución de problemas cognitivos. Entre estos, los problemas inversos son probablemente los más duros de enfrentar, pero al mismo tiempo aquellos que conllevan los avances más importantes en el conocimiento científico. Bunge pone como uno de sus ejemplos la tarea de Newton al tener que “inferir” (de hecho, como aclara el autor, sería preferible hablar de “*guessing*”, “conjeturar”) las leyes del movimiento de los planetas a partir de las trayectorias observadas por Tycho Brahe y sistematizadas por Kepler. Este es un problema inverso cuya resolución causó, como se sabe, cambios fundamentales en la ciencia.

La constatación de la importancia de aprender a investigar investigando es algo que cualquiera que haya realizado estudios que impliquen investigación científica, por ejemplo estudios doctorales, puede atestiguar. Parte fundamental de ese proceso investigativo es la lectura de artículos científicos. Lo que se asume en este trabajo es que este proceso de lectura en el marco de la actividad científica implica ir más allá de los contenidos y extraer nociones metodológicas. Esto necesariamente conlleva realizar conjeturas sobre las razones que llevaron a la toma de decisiones metodológicas de los autores del artículo revisado. En definitiva, se debe intentar asumir la perspectiva de autor. También se parte aquí de suponer que, en general, este proceso se realiza de manera implícita, esto es, se trata de

conocimiento tácito, Polany (1966). Los ejercicios que se implementaron en diferentes cursos de metodología de la investigación y que se describen más adelante en este artículo pretendían precisamente explicitar este conocimiento para los estudiantes que participaron en ellos.

La importancia del contexto en el aprendizaje de metodología de la investigación

Otro de los supuestos en que se basa el enfoque que se plantea en este trabajo es el de la importancia del contexto para la efectividad de un curso de metodología de la investigación. En este sentido, existe una analogía clara, a entender del autor, con el trabajo desarrollado por Bazerman (1988) con respecto al problema del conocimiento de la escritura (*writing knowledge*). Bazerman habla del problema práctico de preparar a estudiantes de diversas disciplinas para la escritura de ensayos académicos.

Se describe cómo la primera aproximación adoptada por él consistió en usar las herramientas que típicamente se usan en un Departamento de Lengua. Sin embargo, en poco tiempo quedó claro que los criterios adecuados para juzgar un texto académico pasaban por “considerar la actividad social e intelectual de la cual el texto era parte”. Esto tiene que ver en gran medida con la forma en la cual la actividad académica está organizada desde el punto de vista sociológico, esto es, por comunidades académicas.

Más allá de la importancia fundamental del método científico como estrategia general para describir, predecir y explicar el comportamiento de sistemas reales, Bunge (1998), el emprender un proyecto de investigación específico implica conocer los problemas y los métodos que han sido validados por la comunidad científica relevante. Vale mencionar que el aceptar la realidad de la importancia del control ejercido por una comunidad científica, Bunge (2010), no implica de ninguna manera aceptar las tesis del relativismo epistémico, Bunge (1983). Es, por tanto, importante que alguien que desea incursionar en la investigación en cierta disciplina esté expuesto a los estándares en cuanto a la relevancia de los problemas y la validez de los métodos que se desprenden de la práctica de una comunidad científica y que se reflejan especialmente en revistas especializadas.

La importancia del contexto está además relacionado con aspectos motivacionales. Por lo general, un estudiante se siente motivado si la investigación que realiza o que analiza está relacionada con el área del conocimiento de su interés. El conocimiento general de los pasos que llevan a la elaboración de un proyecto de investigación puede ser interesante por sí mismo, pero su incorporación al sistema de conocimientos de largo aliento de los estudiantes se va a dar efectivamente solo si se toman en cuenta al menos en alguna medida sus intereses específicos.

Experiencias

Se trabajó con estudiantes de cursos de magíster en diferentes áreas de la ingeniería (sistemas eléctricos de potencia, gerencia de sistemas de información, gestión de la energía, geomática, transporte). Estos cursos fueron impartidos en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Es importante mencionar que en esta institución se considera como indispensable que cada programa de magíster incluya entre sus asignaturas la metodología de la investigación.

El principal objetivo de estos cursos era proporcionar a los estudiantes las herramientas metodológicas necesarias para elaborar su proyecto de tesis. Para esto debían ser capaces de realizar una revisión adecuada del estado del arte, plantear con precisión un problema de investigación, plantear hipótesis, definir objetivos, definir la metodología adecuada y, a partir de dicha metodología, definir las actividades necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Para esto el estudiante debería ser capaz de seguir la secuencia planteada en Bunge (2010) para una investigación científica: *elección del conocimiento base (background knowledge) – planteamiento del problema – solución tentativa (hipótesis, técnica experimental, etc.) – contrastación empírica – evaluación de resultados*. En este sentido, es importante mencionar que uno de los primeros problemas que se presentan en las ingenierías al querer adoptar un esquema normativo tradicional sin recurrir a la realidad de la investigación es el de la artificialidad de querer plantear hipótesis en muchos de los proyectos tentativos que interesan a los estudiantes. Esto se debe a que el tipo de investigación que se realiza en ingeniería se enmarca muchas veces en la llamada *investigación constructiva*, Kasanen et al. (1993). Esta se enfoca en afrontar problemas de la realidad mediante soluciones innovadoras. Se enfoca en

construir soluciones más que en describir la realidad. En este caso, la solución tentativa a un problema planteado no es una hipótesis sino un artefacto, ya sea real, como un prototipo, o un constructo, como un algoritmo.

El principal ejercicio planteado a los estudiantes fue el de escoger un artículo científico y analizarlo. La idea era que con el material obtenido de dicho análisis debían realizar una presentación en la cual actuaban como los autores de dicho artículo. La consigna era por tanto leer con perspectiva de autor.

Como actividad previa, se realizó el análisis de dos artículos en clase. En estos análisis se explicaba como extraer lecciones metodológicas. Para empezar se explicitaba la estructura. Esto daba ya pistas sobre el tipo de investigación. Por ejemplo, una estructura IMRYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión) indicaba que muy probablemente se trataba de un estudio experimental. Otras estructuras muy comunes en la investigación constructiva constaban de una introducción, seguida de secciones en las que se explicaba la metodología de construcción del artefacto innovador propuesto. Este artefacto era evaluado en una sección posterior. Una vez explicitada la estructura, se procedía a identificar otras nociones presentes en el texto. Se mostraba cómo en la introducción típicamente se explica el conocimiento base (background knowledge) y el problema que se quiere abordar. Por otro lado, se identificaban los métodos usados para construir la solución tentativa, en el caso de la investigación constructiva, o para contrastar la hipótesis de investigación, en el caso de la investigación descriptiva. Se explicitaba además la forma en la cual se realizaba el análisis de resultados.

En general, era posible identificar la secuencia correspondiente al método científico en los artículos revisados. Sin embargo, el hacerlo en una investigación concreta relacionada con los intereses de los alumnos proporcionaba una cercanía que suscitaba interés por lo metodológico a través del interés originado en los contenidos.

Se presenta a continuación uno de los resultados conseguidos por un grupo de estudiantes luego del análisis de un artículo científico seleccionado por ellos. Este ejemplo específico se produjo en el marco de un programa de magíster en Vialidad y Transporte. Se solicitó que se realizara una ficha previa que se usaría como base de la presentación. La ficha elaborada es la siguiente:

Artículo elegido:

Cognitive load and detection threshold in car following situations: safety implications for using mobile (celular) telephones while driving.

¿Cuál es la pregunta de investigación?

La carga cognoscitiva ¿afecta la capacidad de reacción en un conductor?

Las actividades que dividen la atención visual del conductor ¿afectan la reacción del mismo?

Identificar la respuesta o solución tentativa (hipótesis)

Tanto las actividades que representan la carga cognoscitiva como las actividades que dividen la atención visual del conductor afectan la capacidad de reacción en términos de tiempos de reacción de frenado y tiempos de colisión.

Metodología

Se tomó una muestra de 19 participantes entre hombres y mujeres con edades entre 20 y 29 años, con una experiencia de manejo entre los 2000 y 125000 km recorridos y todos tenían la licencia europea estándar. La prueba se realizó para determinar el desempeño de los conductores en un tramo de 30 km de autopista entre Helsinki y Porvoo. El vehículo guía estaba equipado con cámaras y con un dispositivo radar laser multirayos, capaz de medir la distancia entre vehículos con una precisión 0.1 m. El vehículo que venía atrás, estuvo equipado con doble comando. Para realizar la prueba, el conductor se familiarizó con el vehículo por un lapso de quince minutos. Aproximadamente cuatro semanas antes del experimento, a los participantes se les realizó dos exámenes cognoscitivos para determinar su habilidad de realizar dos actividades a la vez. Las condiciones probadas fueron:

Actividad de control

Una actividad de marcado de teléfono.

Una actividad cognitiva.

El vehículo guía desaceleraba y se medía la capacidad de reacción del conductor del vehículo posterior.

Como se puede observar, los estudiantes fueron capaces de extraer los aspectos fundamentales de la secuencia característica del método científico. El valor añadido con respecto a haber simplemente asimilado de forma normativa esta secuencia es precisamente que el tema del artículo era de interés para los estudiantes. Este mismo grupo de estudiantes decidió luego escribir su proyecto de tesis tentativo sobre la relación entre las cargas cognitivas a la hora de conducir y la seguridad vial.

Comentarios finales

Este trabajo pretende compartir un enfoque al aprendizaje de la metodología de la investigación que parte de la realidad de la investigación, por oposición a un enfoque puramente normativo. Los conceptos de lector activo y de contexto son fundamentales para entender este enfoque. Sin embargo, las experiencias presentadas aquí han sido relatadas desde una perspectiva más bien cualitativa. Se plantea, entonces, como un posible desarrollo futuro un estudio que intente medir de manera cuantitativa la efectividad de la propuesta realizada.

Referencias bibliográficas:

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Bunge, M. (1983). Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica. Em *El Basilisco: Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura*, (15), pp. 2-9.
- _____ (1998). *Philosophy of science: from problem to theory*, 1. London: Transaction Publishers.
- _____ (2006). *Chasing reality: Strife over realism*. University of Toronto Press.
- _____ (2010). “Knowledge: Genuine and bogus”. En *Matter and Mind. A Philosophical Inquiry* (p. 239-264). Montreal: Springer Netherlands.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. En *Educere*, 6(20), 409-420.
- Eilam, E. (2011). *Reversing: secrets of reverse engineering*. John Wiley & Sons.
- Heinze, T., Shapira, P., Rogers, J. D., & Senker, J. M. (2009). “Organizational and institutional influences on creativity in scientific research”. En *Research Policy*, 38(4), pp. 610-623.
- Kasanen, E., & Lukka, K. (1993). “The constructive approach in management accounting research”. En *Journal of management accounting research*, (5), pp. 243-264.
- Polanyi, M. (1966). “The logic of tacit inference”. En *Philosophy*, 41(155), pp. 1-18.

“Consciencia” lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria

Clemencia Ardila J.

e-mail: aardila@eafit.edu.co

Sonia López F.

e-mail: slopez@eafit.edu.co

Universidad EAFIT, Colombia

Resumen

En este trabajo se presenta el modelo teórico, pedagógico y didáctico que rige en la actualidad los cursos de habilidades comunicativas en la Universidad Eafit. Este modelo detenta un carácter comunicativo e interdisciplinar cuyo centro lo constituye el estudiante y su universo lingüístico. Es un modelo sociocultural, de apertura hacia el lenguaje y su función social, pragmática y comunicativa, cuya directriz es el desarrollo de competencias comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla).

Palabras claves: Consciencia lingüística, habilidades comunicativas, desarrollo cognitivo, pragmática

Abstract

In this paper the theoretical, pedagogical and didactic model, that currently covers the courses of communicative skills at Universidad Eafit, is presented. This model holds a communicative and interdisciplinary character, which center is constituted by the student and his linguistic universe. This is a sociocultural model, which opens towards the language and its social, pragmatic and communicative function, whose guideline is to develop communication skills (reading, writing, listening and speaking).

Key words: linguistic awareness, communicative skills, cognitive development, pragmatic.

La Universidad Eafit tiene como uno de los pilares de la formación humanística, el área de habilidades comunicativas, para lo cual se dispone de un curso en los semestres iniciales con tres alternativas para su realización: Análisis Textual, Prácticas Textuales y Edición Textual. Estas tres materias tienen en común un diseño curricular en el que participan directrices teóricas, cognitivas y pedagógicas. Desde lo teórico se asume un modelo de interacción comunicativa, entendida como un acto social, más que como un hecho lingüístico y ello implica la participación de disciplinas como la hermenéutica, la pragmática y el análisis del discurso con las cuales se trata de demostrar una recepción y producción desde la consciencia del lenguaje en todas sus manifestaciones. En relación con lo cognitivo, las materias se trabajan bajo la perspectiva sociohistórica la cual considera vital el reconocimiento del sujeto social como centro de la educación y formación. En consonancia con dicho principio cognitivo, se propone el taller como estrategia pedagógica de formación con el propósito de lograr la interiorización de los contenidos de cada asignatura.

A partir de estas tres directrices se propende por el dominio, el uso y la consciencia de un saber acerca de la lectura, la escritura, el decir y el escuchar. El objetivo, entonces, es agenciar una “consciencia”²⁷ lingüístico/discursiva en el estudiante, lo cual supone, como bien lo señala Gadamer, “un movimiento reflexivo en el que el sujeto pensante medita partiendo de la realización inconsciente del lenguaje y se distancia de sí mismo” (2006, pág. 147). Cuando se habla de “consciencia” lingüística/discursiva, se alude, en términos de Vigostky (1991) a un proceso psíquico superior a través del cual se interioriza un saber acerca de la lengua. Como tal, se caracteriza por su naturaleza social, por cuanto se origina y desarrolla a través de la participación del sujeto diversas prácticas sociales; por el uso de formas de mediación diversas, particularmente, de tipo semióticas. Es, además, un factor de regulación de la acción de los seres humanos que permite a estos, en función de un control voluntario, superar la dependencia e intervención por parte del entorno frente a su hacer y, en esa dirección, puede afirmarse que si bien está normatizada conscientemente o necesitó de una regulación en el proceso de su constitución, ello no obsta para que pueda ser «automatizada».

Dadas estas características, en los cursos de habilidades comunicativas, el objetivo es re-estructurar la “consciencia” lingüística del estudiante

²⁷ La grafía (con sc) corresponde al uso que hace de este término Vigostky. Su significado se aclarará posteriormente.

ante, primero, el hecho de que el lenguaje lo trama, lo envuelve, lo condiciona, lo determina y, segundo, ante el papel del discurso como un poderoso mediador de interacción social. Se enfatiza en que el estudiante, ya sea que actúe consigo mismo o con los demás, reconozca que es un sujeto inserto en el lenguaje y un sujeto hecho de lenguaje.

1. Fundamentación teórica

Con miras a este propósito, se asumen, como pilares fundamentales de la propuesta, directrices conceptuales, tal como se dijo anteriormente, que entrañan un carácter interdisciplinar. El punto de partida es una definición hermenéutica de la lengua que se aparta entonces de la lingüística tradicional y de su consideración de la lengua como un sistema abstracto y cerrado de signos que, cual medio o herramienta, le permite al hombre comunicarse con los otros. Desde una perspectiva hermenéutica, y, más precisamente, desde los postulados gadamerianos, se considera no ya la lengua sino el lenguaje como un elemento constructivista en el sentido de que

El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. (...) Aprender a hablar significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro (Gadamer, 2006, pág.148).

Así, en la base de esta propuesta está el hecho de que el estudiante *con vive* con el lenguaje y con él está en constante “actuación” frente al grupo y a los que pertenece en distintos momentos de su vida. Es innegable que, gracias al lenguaje, el sujeto logra presentar sus pensamientos, creencias y sus visiones del mundo, manifestar emociones y hasta crear y proponer mundos ficcionales. Con él dialoga, resume, narra historias, explica, comprende e interpreta sucesos, da instrucciones, elabora preguntas, hace peticiones, expresa sentimientos, ordena y, por supuesto, escribe y lee. Por él se generan los malos entendidos, la incomprensión, los equívocos, las ambigüedades.

Habría que decir que acciones como las enumeradas no requieren de un conocimiento disciplinar especializado. Su uso se hace de forma intuitiva, no consciente. Es más, los usuarios rara vez pueden señalar cuáles son los componentes o los procesos del lenguaje de los que se sirven en el día a día; por ello, y en pro del desarrollo de competencias comunicativas, se hace necesario motivar una reflexión sobre el lenguaje y su función social, pragmática y comunicativa para generar así una consciencia lingüística en el estudiante. Este proceso, o movimiento, en términos de Gadamer, sitúa al lenguaje en la base de un proceso hermenéutico para cuyo desarrollo concursan diferentes disciplinas del lenguaje.

En primer lugar, se trata de destacar, tal como lo propone la pragmática, el uso comunicativo de la lengua, esto es, re-presentarla como elemento básico que permite coordinar las acciones de las personas, cualquiera que sea su propósito, en los grupos sociales a los que pertenecen. Esta representación es lo que entendemos como “consciencia” lingüística. Lo cual no es otra cosa que entender la lengua como un hecho social, a través del cual el sujeto establece lazos de pertenencia, actúa y se identifica con su mundo y con sus grupos cualquiera que estos sean. De allí se colige, como premisa directriz para el desarrollo de competencias comunicativas, que no puede desconocerse en el aula de clase el hecho de que el estudiante actúa continua y cotidianamente como un sujeto del lenguaje. Por tanto, es necesario, de un lado, introducir la noción de actuación del habla y asumir los discursos sociales como objeto de estudio, de otro, hacer visible aquellas hablas cotidianas, con la riqueza, diversidad, creatividad y valor comunicativo que las caracteriza.

Dicho de otra manera, se trata de que el estudiante reconozca su habla y la de los demás y, lo más importante, que la vea expuesta en la multiplicidad de discursos cotidianos que emite y percibe en su vida diaria. Cuando se habla de discursos cotidianos se está designando una serie de prácticas verbales, lingüísticas y no lingüísticas, portadoras de significado en las que, según Benveniste es “la lengua en tanto asumida por el hombre que habla y, en la condición de intersubjetividad, la única que hace posible la comunicación lingüística” (Charadeau, 2002, p. 180). Las conversaciones espontáneas, los graffitis, los avisos publicitarios y, en fin, todos aquellos “juegos del lenguaje” que proponen continuamente la publicidad, el periodismo y la sociedad misma son, entre otros, ejemplos de discursos cotidianos que bien pueden facilitar el desarrollo y el despliegue de habilidades comunicativas por parte del estudiante.

El énfasis se centra en la manera como en tales modalidades de intercambios comunicativos se produce, comprende e interpreta el sentido, momento para el cual la teoría de los actos de habla enunciada por Austin (1992) y Searle y el principio de relevancia o pertinencia presentado por Sperber y Wilson (1994) constituyen el fundamento teórico de los diferentes talleres y actividades a realizar por el estudiante en el aula de clase. La pertinencia de estos conceptos pragmáticos estriba en que en genera una reflexión en el estudiante acerca del porqué de los mal entendidos y de la incomprensión presentes en situaciones de habla concretas; muestra, además, cómo el desarrollo de un tema está sujeto a una organización y a un tipo de información particulares y, por último, hace explícita la manera como todo discurso obedece a los preceptos de economía y eficiencias que la relevancia cognitiva provee.

El análisis del discurso, por su parte, suministra pautas y unidades de trabajo para saber en qué contexto, con qué legitimidad y en qué condiciones los discursos y los textos se exponen y adquieren uno u otro sentido. El texto, considerado como unidad de interacción comunicativa, actualiza diversas estrategias para la distribución, estratificación y desarrollo de un tema, cualquiera que sea su filiación genérica. Es importante precisar que antes que privilegiar un género textual en particular, se opta en esta propuesta, como modelo de texto, por el que podría denominarse, con Nuñez (1996), “el texto común” o “texto estándar”. Este autor propone una nueva manera de clasificar los textos que, sin desconocer los modos de organización discursiva –descripción, narración, exposición y argumentación–, permite una aproximación a los diferentes tipos de textos acorde con su función comunicativa. Los criterios para tal clasificación de los textos son, primero, la manera como los enunciados se refieren a la realidad y segundo, los modos de agrupar y desplegar la información. Respecto del primero se anotan dos formas de referencia: la mimética –información concreta– y la representativa –información abstracta–. Igual sucede con el segundo criterio, y se señala entonces cómo la información puede presentarse bien por acumulación, bien por secuencialidad. La información concreta tiene como referente a objetos y acontecimientos, la información abstracta, a las ideas. Cuando se presenta la información concreta de manera acumulativa se acude al discurso descriptivo; cuando se realiza secuencialmente, al narrativo. De la misma manera, la exposición privilegia una presentación acumulativa de la información, mientras la argumentación, una secuencial (Nuñez, 1996, pp. 178-183).

De ello resulta que un texto común es aquel que “de forma trabada o secuencial, combina en proporciones diversas los datos concretos (léase narración, descripción) con las ideas abstractas (léase: exposición, argumentación)” (Nuñez, 1996, p. 179). Así, en el texto común se realizan recorridos temáticos que, explícita o implícitamente, van de uno a otro modo de organización discursiva, “sin seguir reglas rígidas pero sometidos a los principios que hacen del texto una unidad de interacción comunicativa” (p.197). Visto de esta manera, este tipo de texto se ofrece como un modelo que bien puede encontrarse en ámbitos académicos y cotidianos, especializados e informales, literarios y formales, y en fin, en manifestaciones tanto orales, como escritas. Hecho que se aviene de manera pertinente con los demás postulados de nuestro modelo.

9. Modelo cognitivo

Desde una perspectiva cognitiva y de acuerdo a los planteamientos Vygotsky (1964), se concibe al estudiante, como un sujeto inmerso en relaciones sociales e históricas al interior de las cuales se desarrollan su conciencia y sus comportamientos; como un sujeto de interacción entre su contexto cultural e individual; en fin, como un sujeto activo, en quien la vida social y las condiciones históricas de existencia se replican, se hacen cada vez más conscientes para lograr una transformación e interiorización de cada experiencia.

Dicho en términos pedagógicos se trata de implementar en el aula de clase una didáctica de carácter sociocultural y de filiación vygotskiana, cuya directriz la constituye el concepto de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO o ZODEP²⁸ como se le reconoce en el ámbito académico. ZODEP es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1964, p.133).

²⁸ El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo importan los vínculos con los demás pues forman en el sujeto parte de su propia naturaleza. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico.

De acuerdo con esta definición, se deben diseñar estrategias de aprendizaje ya no centradas exclusivamente en el desarrollo de la lectura y la escritura como producto necesariamente evaluable; sino, como ya se enunció, a partir de la inclusión de actuaciones de la lengua cotidianas que aparentemente son "más difíciles", pero que serán reconocidas por los estudiantes con un poco de ayuda de otros más capaces, sea este el profesor o sus compañeros de aula.

Con ello se busca que el aprendizaje se instaure como un proceso social, no individual, donde los "otros" serán agentes de desarrollo. El razonar juntos, el mirar cómo se ejecuta y resuelve una tarea es una estrategia de avance, que implica asumir funciones otrora consideradas como internas, el pensamiento y el lenguaje mismo por nombrar solo algunas, y que desde esta nueva perspectiva se enraízan en lo social y se revelan como producto de intercambios comunicativos y de interacción. Bien lo enuncia Vygotski, cuando afirma que "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (1964, pág. 94).

El papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación son determinantes en el desarrollo de la consciencia lingüística. El juego, el asombro, los errores, la pedagogía extraña a los ojos de los estudiantes, son poderosas herramientas para "jalar" el desarrollo actual a una zona potencial. La vía cultural es la que propone ZODEP para el dominio, manejo y representación de las herramientas materiales y cognitivas como el lenguaje, la escritura y el habla.

Atendiendo a estas consideraciones y al objetivo propuesto, se asume el Taller como estrategia didáctica de contextualización dado que permite una participación múltiple y plural sobre un saber-hacer. Como su nombre ya lo indica, es una metodología centrada en el ejercicio continuo con la que se busca generar, primero, un ambiente de práctica e interacción social en el que se anudan unos propósitos o intencionalidades formativas; segundo, desarrollar la zona de desarrollo próximo en sujetos con capacidades asimétricas, entre quienes se establecen relaciones de "pares" y, lo más importante para nuestros propósitos, permitir a sus participantes ser conscientes de un lenguaje como mediación del pensamiento. Con "El Taller", se establece un sistema de comunicación en el aula de clase en el que se actualizan códigos lingüísticos y no lingüísticos, como la palabra

y la escritura, los gestos, el espacio, los tonos de la voz, los silencios, los movimientos del cuerpo, los colores, lo visual, el tacto y las cercanías.

Ahora bien, los fundamentos cognitivos y el taller como mediación didáctica están al servicio de la que a falta de otro nombre, hemos denominado una *pedagogía de choque* que consiste en términos simples en hacer del asombro del estudiante la vía de entrada hacia el lenguaje. La estrategia es simple: al aula de clase se llevan textos mal logrados, casos de hablas que yerran discursos absurdos, si se quiere para, a renglón seguido, invitarlo a una práctica de la lengua en la que media una reflexión y un uso consciente de ella. En términos cognitivos y prácticos, se trata de una pedagogía desarrollada en tres fases, a saber: Fase I: teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”. Fase II: lúdico-práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo”. Fase III: de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”.

De forma breve, habría que decir que en la fase I: teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”, el docente atenderá y será sensible al desarrollo de las competencias de su grupo y, por ende, realizará un proceso continuo de evaluación y ajuste acorde con las características de sus estudiantes. Usará, además, las dudas, las redundancias de la información y los errores del estudiante como herramientas pertinentes y relevantes de su trabajo. Al estudiante, por su parte, se le cederán, de manera progresiva, diversas responsabilidades en la ejecución de las clases para que de espectador pasivo, pase a ser un participante activo, de forma tal que la sentencia “yo sé”, que caracteriza esta primera fase, agencie una consciencia lingüística. Algunos operadores que den cuenta de tal acción, pueden ser:

— Reconocimiento de las unidades presentes en un texto, oral o escrito y su función comunicativa.

— Reconocimiento de las diferentes maneras en que un texto, oral o escrito, se refiere a su entorno, genera significados y establece un proceso comunicativo inscrito en un contexto determinado.

— Reconocimiento de la presencia de otros textos, otros discursos y otras voces, en un texto, oral o escrito, en su propósito comunicativo.

En la fase 2: lúdico-práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo”, el estudiante debe erigirse como un sujeto cuya independencia cognitiva se demuestra a través de actos de autonomía tales como determinar su nivel de responsabilidad, lograr el reconocimiento y el respeto por la

diferencia, aprender de sus propias vivencias, otorgar sentido a situaciones cotidianas que antes pasaban desapercibidas y valorar el error como otra forma de dar sentido. Estos son actos de independencia cognitiva que no requiere de la presencia del docente. Otros agentes, otros actores pueden ayudar al logro de esta independencia, en la que el estudiante reconoce que sabe hacer algo.

Por último, en la fase 3: de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”, el estudiante logra resolver problemas con una alta independencia de la academia, lo cual significa que más que una materia, ha interiorizado una “consciencia” lingüística que le servirá para su vida académica y laboral.

A estas premisas pedagógicas corresponden tres modalidades de talleres, de reconocimiento, de ejercitación y de producción, que constituyen los módulos de talleres en sus dos versiones, textual y virtual, con los que se desarrolla el trabajo en el aula de clase y en los que se proponen ejercicios prácticos contruidos a partir de hablas cotidianas y formales.

En los talleres de re-conocimiento (fase 1: “yo sé”) el objetivo es que el estudiante re-conozca un uso particular del lenguaje con las características propias de cada situación comunicativa representada. Es el caso, por citar un ejemplo, de la lectura de los textos comunes, en los que el estudiante podrá observar cómo se organizan y se combinan la información concreta y la información abstracta por mediación de diferentes tipos de párrafos y, desde otra perspectiva, cómo concursan en él diversas voces diferentes a las del autor a través de la citación o el parafraseo. En los Talleres de ejercitación (fase 2: “yo sé hacer algo”), por su parte, la práctica se efectúa en términos de las diversas estrategias que en su momento se requieren para la comprensión y composición de discursos y textos. Continuando con el ejemplo, debe redactar párrafos con información concreta e información abstracta sirviéndose de los modelos de párrafo, o bien hacer uso de un estilo directo o del parafraseo para elaborar un texto común. Por último, a partir del reconocimiento y la práctica ya efectuados, los talleres de producción (fase 3: “yo sé hacer algo especial”) suponen la recepción, interpretación y realización de textos orales y escritos bajo la modalidad de la disertación, la confrontación y el comentario, por ejemplo, o de textos comunes tales como cartas, desarrollo argumental de comentarios de textos, columnas de opinión, informes de lectura, entre otros.

Ahora bien, es necesario precisar que en este modelo de interacción comunicativa, lectura y escritura se asumen como dos procesos interrelacionados y, por tanto, se propende por su desarrollo conjunto. A este efecto,

una y otra habilidad se desarrolla a partir de una doble perspectiva, interna y externa, que supone reconocer el texto y sus relaciones intratextuales, tanto como sus nexos intertextuales y contextuales. Así, el punto de partida, es una escritura centrada en las unidades básicas de composición, verbi gracia tema y rema, significados denotativos, connotativos y contextuales, por citar algunos; en segundo lugar, de una escritura social-contextual en la que factores como el entorno cognitivo y pragmático juegan un papel fundamental a la hora de seleccionar, organizar y presentar la información, y en tercer lugar, de una escritura ideológica-intertextual que supone una reflexión en torno al proceso de producción de significados y a la intención de quien escribe. La escritura se trabaja pues en varias modalidades: desde la corrección de enunciados y textos no afortunados e irrelevantes, pasando por descripciones de situaciones y objetos, por elaboración de slogans publicitarios, por transformaciones de textos en cuanto a estilos enunciativos y discursivos, hasta llegar a la composición de una confrontación, de un texto argumentativo, de un comentario crítico y de un informe de lectura. Todo ello acompañado de reflexiones acerca de la manera cómo en un texto participan diversas voces, se presentan informaciones concretas y abstractas y, en fin, se organiza el texto formal y semánticamente.

Para finalizar y a manera de conclusión, debe anotarse cómo este modelo de interacción comunicativa y de naturaleza sociocultural, implica en términos pedagógicos, varias decisiones:

- a. Usar ejemplos cargados de significación cultural, de diversidad, de diferentes fuentes para tener la consciencia de reglas distintas (fase 1).
- b. Trabajar talleres con distintas modalidades, con múltiples posibilidades de realización. No todos los sujetos tienen las mismas habilidades para la lectura, para la oralidad, para la escritura, para la inferencia. El desarrollo de la consciencia lingüística no es idéntico en todos. Por ello se debe mostrar diversas modalidades de expresión textual (fase 2).
- c. Tener varios agentes promotores de desarrollo de la consciencia lingüística, entre ellos, los módulos de talleres, textuales y virtuales, el estudio de televisión, la cabina de radio, entre otras (fase 2). Es de anotar que las nuevas tecnologías juegan un papel importante en este proceso toda vez que apoyan la digitalización de los

contenidos con la incursión de modalidades interactivas, multimediales y didácticas con el firme propósito de interiorizar los temas de manera significativa.

- d. Asumir que la conciencia lingüística se desarrolla primero en colectivo y luego individualmente, que en situaciones reales de solución de problemas no hay pasos predeterminados ni papeles fijos de los participantes, es decir, que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje (fase 3).

Cada una de estas decisiones está presente en los módulos de talleres en sus dos modalidades, textual y virtual, con los que se desarrolla el trabajo en el aula de clase y en los que se proponen ejercicios prácticos contruidos a partir de hablas cotidianas y formales.

Referencias bibliográficas:

- Austin, J. L. (1992). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Ecuador: Paidós.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Diccionario de Análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu editores.
- Gadamer, H. (2006). “Hombre y Lenguaje”. En: *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Núñez, R. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lantaro.
- _____ (1991) *Obras escogidas*. Moscú: Visor.

Patologías lingüísticas escritas en estudiantes universitarios de Periodismo en la era digital

Marc Bayés-Gil

e-mail: m.bayes@udlanet.ec

Universidad de las Américas, Ecuador

Resumen

Los alumnos, objeto de estudio, cometen con frecuencia faltas de ortografía cuando elaboran textos de cierta complejidad, como por ejemplo: una crónica periodística informativa. El ortógrafo de programas como *Word* les ayuda notablemente a reducir los errores, pero, pese a ello, los siguen cometiendo. El error antinormativo más común es la coma. Los estudiantes prescinden de este signo de puntuación de uso reiterado y necesario, especialmente cuando tiene la función de marcar la alteración del orden prototípico del español. Asimismo, la omisión de la acentuación es común en estos textos, del mismo modo que algunos errores que tienen base fonética, como, por ejemplo: la confusión *s/z*; faltas que la bibliografía tilda de errores de ortografía arbitraria.

Palabras clave: ortografía, ortógrafo, puntuación, acentuación

Abstract

Students often make spelling and grammar mistakes when composing journalistic texts, especially when these belong to complex journalistic genres, such as chronic or reportage. The spelling and grammar corrector software, such as the one in Microsoft Word®, helps to dramatically reduce writers' errors, but despite this, they continue to make mistakes, sometimes profusely, especially in the area of sentences or paragraphs. In this linguistic level, the most common error is the anti-normative comma. The students, who were the subject of the present research, do without this punctuation mark, especially when it has the function to mark the alteration in the prototypical Spanish order. Also, in the scope of the word, the omission of the accent is common, as well as the errors that have a phonetic basis, such as: confusion *s / z*. All are faults that literature has branded as arbitrary spelling errors.

Keywords: journalism, journalism genres, arbitrary orthography, spelling and grammar corrector.

Introducción

Las herramientas digitales de procesamiento de texto han ido ganando protagonismo como apoyo para los estudiantes en la elaboración de ejercicios de escritura de textos periodísticos en la Universidad de las Américas, en la carrera de Periodismo. Los aprendices de periodista confían en la ayuda de estos *software* para lograr una mayor calidad de sus ejercicios, pero, como señala la doctora María Ángeles García Asensio (2014, p. 48) en un magnífico capítulo del libro *Manual de escritura académica y profesional*, las herramientas de corrección de los distintos dispositivos, celulares, tabletas y ordenadores, sí ayudan, pero “existen múltiples limitaciones, sobre todo cuando existen varias posibilidades gráficas para representar un determinado fonema o para representar determinadas palabras homófonas o extranjerismos, etc.”.

La doctora catalana se circunscribe al ámbito de la palabra cuando cuestiona las herramientas de corrección digital, pero cuando ampliamos el campo del objeto de estudio, es decir, cuando tomamos en cuenta el ámbito del sintagma o de la oración, incluso del párrafo o del texto, el *Word* no ayuda en nada, incluso puede perjudicar al discente si no tiene claro que más allá de la palabra, el editor digital deja de prestar ayuda, exceptuando alguna orientación sintáctica (concordancia de género o número, fundamentalmente) o de selección léxica. En otras palabras, si el alumno confía en este *software* ciegamente los resultados pueden ser, cuando menos, poco satisfactorios.

Uno de los programas más extendidos con los que los alumnos trabajan es el *Word*, integrado en Microsoft Office. Este programa en sus múltiples versiones cuenta con un *software* de corrección elaborado por una empresa denominada Signum. Esta compañía radicada en Quito, Ecuador,

Inició –en 1994– el levantamiento del léxico español y su clasificación formal en familias morfológicas, de manera que las palabras raíces, junto con todas sus declinaciones, sumaron más de cinco millones de palabras. En 1997 comenzó la adaptación del Ortógrafo para integrarlo completamente dentro del ambiente de Microsoft Office, un trabajo eminentemente de programación. También se inició el desarrollo del diccionario flexionado de sinónimos y antónimos para lo cual fue necesario un estudio especial de las palabras que tienen cambio de género irregular (heterónimos) y, sobre todo, un análisis semántico de las palabras que se ingresaban al diccionario (Microsoft, 2004, párr. 9; Vela, 2012, p.121).

Estas apreciaciones nos indican con suma claridad el ámbito en el que este y otros programas de corrección se inscriben, a saber: el ámbito de la palabra. Si bien es cierto que en la sección de soporte de Microsoft, se especifica que en el ámbito de la frase también se sugieren correcciones. Por ejemplo, en azul la mala selección léxica:

El programa de Microsoft Office marca las palabras mal escritas [en rojo] mientras trabaja para que pueda identificarlas con facilidad (...) Después de habilitar la revisión gramatical automática, Word y Outlook marcan los posibles errores gramaticales y de estilo mientras trabaja en documentos de Word [en verde] (...) (Microsoft, 2007, párr. 3)

Objetivos de la investigación

La investigación se plantea el objetivo general de (i) analizar en qué medida los recursos digitales ayudan al estudiante en la redacción de los textos periodísticos que conforman el corpus. Entre los objetivos secundarios, el estudio trata de (ii) recoger, clasificar y reflexionar sobre qué errores anti-normativos se reflejan en los textos periodísticos de los discentes, cuáles son propios de los escritos en soporte digital, y los propios de los textos elaborados manualmente. Otro objetivo esencial es, además, (iii) comparar el tipo de errores en uno y otro modo de escritura (digital y manual).

Corpus

Para esta investigación y para llegar a las afirmaciones anteriores se ha reunido un corpus de 46 crónicas periodísticas escritas por los mismos alumnos: 14 en soporte digital (7806 palabras) y 32 en soporte papel (7745 palabras). La diferencia de número de crónicas analizadas en los dos formatos, digital y manual, obedece al hecho de que las crónicas digitales (CD) eran notoriamente más extensas. Los alumnos escribieron las crónicas en soporte digital, mayormente con editores de texto (*Word*). Para las crónicas manuales (CM), no contaron con herramientas de apoyo. Ambos textos se anunciaban como evaluables, es decir, que contaban para la nota del curso.

Metodología

La investigación presenta varias fases metodológicas. En la primera fase se daban instrucciones concretas de elaboración de la crónica a partir de una hoja de pautas que tanto para las crónicas escritas a mano, como para las escritas en soporte digital eran iguales (número de fuentes, titulares,

antetítulos, subtítulos, primer párrafo gancho etc.). No había limitaciones en cuanto a la extensión y al tema. Se informaba, asimismo, al estudiante de que los textos eran evaluables y de los plazos para entregarlos. En la segunda de las fases, el alumno elaboraba la crónica. El tiempo dedicado podía diferir entre la crónica digital y la manual ligeramente, ya que la manual debían terminarla en clase y no podían llevársela a casa para retocarla, mientras que la crónica digital sí podían llevársela para retocarla. En la tercera fase, entregaban la tarea para ser corregida y el investigador clasificaba los errores por tipo: errores ortográficos en el ámbito de la palabra, errores de puntuación y otros errores sintácticos. Todos ellos, errores de ortografía arbitraria (Codina y Fargas 1988, citado en Cassany, Luna y Sanz 1998, pág. 410), es decir, errores que “comprenden los aspectos más convencionales de la ortografía que no afectarían a la lectura”. En la cuarta y última fase, se cuantificaron los errores para obtener los más frecuentes y se compararon los resultados: por un lado, los más frecuentes en las CM y, por otro, los más frecuentes en las CD, a fin de buscar coincidencias y diferencias.

Discusión

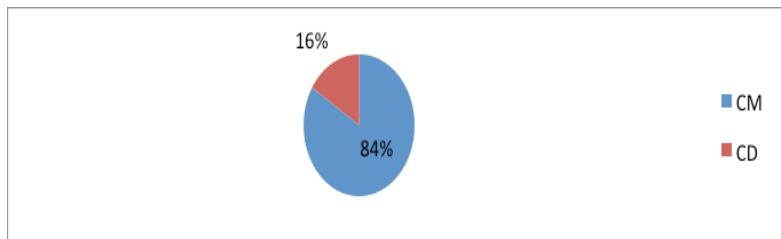
La primera evidencia recogida en este artículo es que las herramientas digitales ayudan significativamente, como recoge la escasa bibliografía y como se pone de manifiesto en los resultados de esta investigación. Del total de errores identificados en el corpus, el 69% pertenecen a las crónicas escritas manualmente; el 31%, a las escritas en soporte digital.



La cuestión que puede suscitar un mayor interés, sin embargo, es dilucidar qué tipo de errores arbitrarios se cometen, en qué ámbitos y en qué medida. En otras palabras, ¿en qué aspectos lingüísticos los recursos digitales están ayudando más y en cuáles menos o nada?

En **el ámbito de la palabra**, hay aspectos ortográficos arbitrarios en los que las herramientas digitales pueden socorrer notablemente al alumno.

Las tildes es el error más frecuente en las crónicas manuales (CM) y digitales (CD). Observamos a la luz de los datos de este estudio que hay 52 incorrecciones con relación a las tildes en las CM, frente a las 10 de las CD, lo que corresponde, en términos relativos, a un 84% de errores en las CM, frente al 16% por ciento de las CD.



Es importante remarcar que ese 16% de las CD pertenece a palabras cuya escritura sin tilde es correcta en español, pero tiene significado distinto si la lleva. Los ortógrafos digitales no discriminan la mejor opción por contexto. El caso de *término*, *termino* y *terminó* es un buen ejemplo de ello. Las tres opciones son correctas en español, pero caben en contextos distintos.

En las CM, el mayor número de incorrecciones en las tildes se da en las agudas; en especial, en los tiempos verbales de pretérito.

Emma Zunz asesino a su jefe (asesinó)

Seguido de las llanas (sustantivos):

Coger el revolver, apuntar a la víctima y... (revólver)

Y de las esdrújulas (sustantivos y adjetivos):

*La noche, **complice** de un crimen, ... (cómplice)*

Hay un grupo de palabras en las que las CD presenta un mayor número de casos de error en las tildes que los que se producen en las CM: los interrogativos indirectos. En los interrogativos indirectos es donde las CD tienen más casos de error, incluso más que en las CM.

*Sentir aquel sabor amargo y al mismo tiempo placentero, percibir **cómo** los sentidos se vuelven más agudos...*

La razón que explica este mayor número de casos de error en los interrogativos indirectos es porque, como apuntaba García Asensio, existen palabras homófonas que se distinguen por el acento o por cómo se escriben (juntas o separadas) y el *software* de corrección no las detecta como incorrectas porque el corrector no tiene en cuenta el contexto (García, 2014, p.48).

El segundo error más común que repiten los estudiantes es la mala escritura de algunas palabras, por ejemplo: la reiterada confusión entre *s* y *z* cuando no tienen un corrector digital cerca. En las CM hemos detectado 30 casos de palabras mal escritas, la mayoría (8) tienen que ver con la confusión *s* y *z*; mientras que en las CD, solo hemos encontrado 6 casos de escritura antinormativa. Los ocho casos de confusión *s* y *z* que aparecen en la CM, frente al solo caso que aparece en la CD, puede explicarse más que por conocimiento del alumnos, por las herramientas de corrección o los editores de texto, aunque si bien tiene sus limitaciones, como vemos en el siguiente caso de una de las CD.

Aún recuerdan a la pareja recién cazada. (casada)

Hay dos casos repetidos que presentan mala ortografía en las CM: *echó* (*hechó*), *quema ropa* (*quemarropa*); y una palabra en las CD que se escribe mal repetidas veces, concretamente tres veces: *femicidio* (*feminicidio*).²⁹

Por lo que atañe al ámbito de la oración y del párrafo, los errores más abundantes son de puntuación; concretamente, en el uso de la coma. Señala Javier de Santiago Guervós (2014) que la experiencia demuestra que la mayor de las dificultades en el uso de los signos de puntuación suele encontrarse en los más básicos, como en el uso de la coma (p. 333).

Estamos hablando de 59 casos de ausencia de comas necesarias en las CM, frente a los 46 casos de las CD. Las distancias entre la frecuencia de errores entre las CD y las CM se acorta ostensiblemente y así queda reflejado en siguiente gráfico.



²⁹ Este error suscitó cierta confusión en los medios periodísticos, tanto es así que la Fundéu lanzó un artículo para subsanarlo en el que concluía: "Se recomienda evitar la forma *femicidio*, calco del inglés *femicide*" (Fundéu, 2013, párr. 6).

Si bien es cierto que en el cómputo total de errores de las comas, las CD tienen menos errores que las CM, las herramientas digitales tienen claras limitaciones, ya que en algunos usos de la coma, las crónicas escritas en soporte digital, presentan más errores que en las CM:

- Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado, anteponiendo al verbo elementos que suelen ir pospuestos y estos elementos presentan una cierta complejidad

Como si estuviera en un camerino de teatro ■ *Carlos Gómez comienza a maquillar su cara de blanco*

- Ante oraciones causales lógicas o explicativas,

No le molesta este sobrenombre ■ *ya que no lo considera ofensivo.*

- Ante el sujeto y el verbo de una oración es incorrecto escribir coma, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por comas.

Cientos de rescatistas, voluntarios y centros de albergue animal ■ *esperan que se apruebe en la Asamblea esta ley.*

Mientras que hay más errores en la CM con respecto a la CD en los siguientes usos de la coma:

- Para delimitar incisos.

Emma Zunz ■ *una joven de casi 29 años de edad* ■ *aún siente...*

- Coma detrás de determinados enlaces oracionales, concretamente detrás de los elementos adverbiales para la expresión temporal:

Luego ■ *tomó el teléfono y dijo...*

- Ante oraciones coordinadas adversativas introducidas por *pero*, *mas*, *aunque*, *sino* (*que*)

Talvez cruzó por la cabeza de Lowenthal ■ *pero su instinto falló.*

- Coma detrás de los complementos encabezados por locuciones preposicionales de valor introductorio

...personas que han recibido formación de tipo ■ *dijo un experimentado miembro de la policía.*

Tampoco las herramientas digitales pueden orientar al alumno respecto de la decisión de si es mejor usar un punto o una coma, o una coma o un punto y coma, etc., en determinados segmentos de la oración. De hecho, los resultados de nuestro corpus muestran que hay más usos incorrectos que tienen que ver con la confusión de una coma por otro signo de puntuación en las CD que en las CM.

También en el ámbito de la oración, por último, se dan algunos aspectos antinormativos donde el corrector digital no está ayudando tanto como se esperaría: es el caso de la concordancia. En el corpus de textos manejado, hay más casos de falta de concordancia en las CD que en las CM. Sin ánimo de apabullarlos con gráficos, estamos hablando del doble de casos de falta de concordancia en las CD que en la CM.

Un grupo de amigos salen del comedor y se dirigen a su aula de clases.

87 Por tanto, dejar al corrector la revisión de ese aspecto, como de los tantos otros comentados, es perjudicial. En el ejemplo que traemos a colación el corrector no señala el error porque las palabras inmediatamente adyacentes: amigos y salen sí que concuerdan en número y género, lo que no activa la alarma del corrector. Puede ocurrir en un sinfín de casos donde el complemento del nombre está en plural, pero el núcleo del SN está en singular, como por ejemplo: *la mayoría de los ponentes/ la gente de las comunidades*, etc.

Conclusiones y líneas futuras de investigación

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los ortógrafos digitales son una herramienta que ayuda ostensiblemente a los estudiantes cuando elaboran sus textos periodísticos, pero presentan limitaciones significativas, especialmente en los ámbitos más allá de la palabra.

Hay varios errores ortográficos que los estudiantes de Periodismo de la Universidad de las Américas de segundo semestre cometen y que repiten tanto en las crónicas escritas manualmente, como las escritas en soporte digital. El primer error más frecuente tanto en la manual como en la digital es la ausencia de comas necesarias, especialmente aquellas que deben escribirse cuando alteramos el orden prototípico del español. El segundo error más representativo es el de acentuación, concretamente en las palabras agudas, específicamente en la escritura del pretérito, seguido por las

graves. El tercer error más repetido es un error de base fonética, el que tiene relación con la confusión entre *s/z*.

Es necesario ahondar en el estudio de las dificultades sintácticas de los alumnos que han participado en esta investigación con el objetivo de encontrar soluciones de mejora de la calidad sintáctica de sus textos, más aún después de corroborar que el ortógrafo de los programas de edición de texto tiene limitaciones claras en este ámbito.

Referencias bibliográficas:

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona. España: GRAÓ.

De Santiago Guervós, J. (2014). “Cuestiones de puntuación”. En *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales* (327-376). Barcelona: Editorial Planeta S.A.

García Asencio, M. (2014). “Ortografía: lo que el corrector automático de textos no sabe corregir”. En *Manual de escritura académica y profesional Estrategias gramaticales* (45-70). Barcelona: Editorial Planeta S.A.

Microsoft (2004). *Casos de éxito*. Recuperado de <http://goo.gl/15dBp4>

Microsoft (2007). *Revisar la ortografía y la gramática*. Recuperado de <http://goo.gl/he92vo>

Vela Casado, C. (2012). *La Industria del software*. Quito: FLACSO.

La lectura, de lo verbal a lo no verbal

Vicente Robalino

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

e-mail: vrobalino@puce.du.ec

Resumen

La falta de interés por la lectura, entre los estudiantes universitarios, es un problema que escapa a la propia iniciativa de las instituciones educativas del estado. Dos factores que han impedido la formación de lectores han sido el uso mecánico de la computadora y el celular, y la falta de una metodología que comprenda, básicamente, la experiencia lectora y la posibilidad de aprehensión de lo leído.

En este artículo se plantea la lectura como un tránsito de lo verbal a lo no verbal, a partir de un reconocimiento de las reglas que permiten la codificación y decodificación de un género determinado, sea este narrativo, poético, periodístico, etc., y la construcción de la imagen de lo leído dentro de un contexto específico que el lector va construyendo con su experiencia en la vida cotidiana, como un acto de recreación lúdica de la lectura.

Palabras clave: lector, géneros, texto verbal, texto no verbal, contexto, imagen, ficción.

Abstract

The lack of interest in reading among college students has become a problem that escapes the initiative of governmental educational institutions. Two factors that have prevented the education of readers have been the mechanical use of computers and cell phones, and the absence of a methodology that explicitly encompasses the reading experience and the possibility to apprehend the text.

This article presents reading as the passage from verbal to non verbal going from the acknowledgment of the rules that allow the codification and decodification of a determined genre, such as narrative,

poetic, journalistic, etc.; as well as the construction of an image from the reading within a specific context built by the reader, along with his experience in his everyday life as a playful recreational act of reading.

Key words: reader, genres, verbal sign, non verbal sign, context, image, fiction

Cómo podríamos llamar a nuestro estudiante, lector de comienzos del siglo XXI. ¿Es el “desocupado” lector a quien invoca Cervantes, el “pío lector” a quien acuden los narradores de la novela decimonónica o el “lector cómplice” en quien depositaba toda su confianza Julio Cortázar? Es alguien que, además de estar por muchas horas pegado a la imagen del computador y apremiado por dar respuesta a las decenas de mensajes que llegan a su celular, lee por obligación algún texto o no lo hace, sino que acude a los cientos de resúmenes que se han hecho sobre la obra que el profesor le impuso que leyera, para de esta manera cumplir, bien o mal, con la tarea. Pues estamos frente a un lector que, por comodidad o por falta de motivación, se siente obligado a leer. Un lector que, concluido el semestre y con una calificación aceptable en la lectura de su texto, se olvidará de que los libros existen. El estudiante-lector al que me refiero no es aquel que por vocación ha escogido la especialización de Lengua y Literatura y posee ya un camino trazado en la lectura, camino que lo afianzará en la universidad, sino al común de los mortales; es decir, estudiantes de las demás carreras y profesionales de esas carreras y a los ciudadanos en quienes –con raras excepciones– no existe el hábito de la lectura.

Para este caso no voy a buscar culpables –el hogar, la secundaria o la propia universidad–, solo me atengo a esta desoladora constatación de que en un país como el nuestro, igual que en tantos otros, la lectura no existe ni como iniciativa individual ni como remembranza de doce años de estudio (primaria y secundaria).

A pesar de las tareas que, con el fin de formar lectores, hace el Ministerio de Educación y la campaña de lectura, que desde hace muchos años ha emprendido el escritor ecuatoriano Iván Egüez, la carencia de lectores es inobjetable. Si bien es cierto que los profesores de lengua y literatura no tenemos la “fórmula mágica” para en uno o dos semestres entregar a la

sociedad asiduos lectores, sí poseemos una experiencia que bien podría ayudar a orientar la lectura de los demás, en este caso de los estudiantes universitarios.

Creo que la primera tarea que se impone en la formación de lectores es la de romper con los innumerables prejuicios que los estudiantes traen a la universidad. Tales prejuicios surgen del desconocimiento de las peculiaridades que posee un discurso determinado, pues no es igual leer una noticia que una crónica, una crónica que un reportaje, un cuento que una novela, ni ninguno de los anteriores géneros narrativos se parece a la lectura de un poema. De ahí que la lectura de cada uno de estos géneros y subgéneros implica, desde el punto de vista de la pragmática, una actitud descriptivo-interpretativa distinta; un proceso de decodificación muy particular. Solo en un segundo momento se podría plantear una lectura integradora, es decir, el descubrimiento de las posibilidades dialógicas que un discurso, en su peculiaridad, propone.

Un tercer momento estaría dado por el reconocimiento del contexto en el que ese discurso se inserta. Insisto en la peculiaridad del contexto de ese determinado discurso, no en la aglomeración de datos histórico-culturales, sino solo de aquellos a los que el discurso como tal alude o construye su referencia, según el tipo de discurso de que se trate.

Si bien es cierto que los límites de la lectura, por ejemplo de un texto narrativo, están dados por la textualidad lingüística, concretamente por cada uno de sus niveles de configuración del sentido (las acciones y sus actantes, la espacialidad y la temporalidad, la enunciación narrativa...), el lector va construyendo, a medida que aprehende el texto, el signo-icónico del universo narrado, es decir, la estructura no verbal, la imagen o el conjunto de imágenes que se desprenden, precisamente del signo verbal. Sin embargo, dicha representación no es un mero remedo del mundo, sino una representación imaginaria, creativa, pues el lector está actuando no como mero copista o transcriptor del mundo real, sino como su intérprete. Entonces, la lectura, si bien parte del reconocimiento puntual de su verbalidad, asciende, por decirlo así, a la reconfiguración no verbal. En otras palabras, lo verbal es “traducido”, por el lector, a la imagen y esta es la imagen que, a manera de remembranza, perdura en la mente del lector. Quién no recuerda las calles y los bulevares parisenses de *Rayuela* o el México de Bolaño o las plantaciones de banano de Macando en los cuentos de García Márquez o el *Rincón de los Justos*. Este tránsito de lo verbal hablado a la imagen icónica es quizá más evidente en la radionovela.

Recuerdo, por ejemplo, cómo al escuchar la descripción de los espacios donde transcurría la acción de una de las radionovelas, yo reconstruía imaginariamente dichos espacios: un patio, una calle y, sobre todo, el trote de los caballos.

En la poesía, el efecto de iconicidad se produce de manera similar al de la narración escrita (un cuento, una novela) y a la narración oral que propone la radionovela. Pues la imagen visual, auditiva, táctil, olfativa, perdura en la mente y en la sensibilidad del lector, enfatizada aún más por el juego de las percepciones, es decir, por la sinestesia o simplemente por la combinación cromática, o por la onomatopeya, la aliteración y todo lo que se conoce como simbolización del significante. Así, yo recuerdo los juegos fónicos de *Altazor*, que hay que leerlos en voz alta. Los efectos visuales de “Alturas de Machu Picchu” y los de *Catedral salvaje*. Estos mismos efectos, aunque con fines distintos a los de la poesía, se pueden apreciar en los anuncios publicitarios que hiperbolizan las percepciones para obligar al oyente o televidente a comprar un determinado producto, como por ejemplo una colonia, un perfume, una marca de cigarrillos, o los efectos visuales, olfativos y hasta táctiles de la comida o el sabor refrescante de una bebida gaseosa. En el fútbol –espacio privilegiado del intercambio de lo verbal y de lo no verbal– es muy singular apreciar cómo los aficionados mientras ven, o después de ver las imágenes de una jugada las verbalizan; esto es lo que hacen los locutores deportivos: “traducir” las imágenes –las jugadas– a palabras y acudir a lo paralingüístico –entonación, tono, gestualidad– para transmitir al oyente la misma emoción que él está viviendo, de tal forma que ese “gool” sea escuchado con la misma intensidad de la imagen apprehendida.

Otro arte que se caracteriza por la fluidez de lo verbal y no verbal es el cine, no por los diálogos de los personajes sino por las posibilidades que ofrece de traducir la imagen a la verbalidad narrativa: una historia contada, unos personajes, un espacio, un personaje. Así, por ejemplo, para mí ha sido muy grato recordar las imágenes del filme *Atrapado sin salida*, con Jack Nicholson, o las de *El Satiricón* de Fellini o aquella maravillosa imagen de la tortuga en un agua transparente en la película *Las estaciones de la vida* o las imágenes de las mujeres (muy parecidas a las de la novela *Pedro Páramo*) de la película, basada en la obra de García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*.

Estas apreciaciones sobre el acto de la lectura, es decir, la imagen como

interpretación del signo verbal, están orientadas hacia la escritura. Desde esta perspectiva no estaría considerada la oralidad. Para Walter J. Ong, la posibilidad que ofrece la escritura de convertir en imágenes lo leído, constituye una verdadera “tiranía” de la escritura:

Aunque las palabras están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra tiránicamente para siempre en un campo visual. Una persona que sepa leer y a la que se le pida pensar en la expresión ‘no obstante’, por regla general [...] se hará alguna imagen al menos vaga de la palabra escrita, y será [...] incapaz de pensar alguna vez en la expresión ‘no obstante’ durante, digamos, 60 segundos sin referirse a las letras sino sólo al sonido (Ong, p.21; énfasis suyo).

Si bien es cierto que la “traducción” de lo verbal en imagen podría convertirse en un acto mecánico de cosificación de la escritura, en este estudio el tránsito de lo verbal a lo no verbal lo consideramos como un acto de transformación estético-creativo y de motivación de la lectura. Para ello, al signo no verbal lo hemos despojado de su carácter técnico-mecánico. No es un recurso pedagógico, sino una actividad lectora eminentemente creativa de la que emerge la experiencia y la memoria lectoras: leer es construir imágenes, teniendo como código de base la cultura escrituraria del lector que necesariamente dialoga con los signos y símbolos de la cultura representada en el texto.

La otra gran dimensión de la lectura estaría dada por el reconocimiento, por parte del lector, de los elementos de la cultura oral, que subyacen –como afirma Ong– en todo texto escrito. Es importante destacar la diferencia que establece este autor entre oralidad primaria y oralidad secundaria. La primera correspondería a toda una tradición, en la actualidad prácticamente inexistente como tal; la segunda se encuentra unida a la cultura letrada y a una oralidad tecnológica como la del teléfono, la radio, la televisión y demás medios audiovisuales (Ong, p. 21).

Este carácter de permanencia que posee la imagen al que me he referido, no se corresponde con la fugacidad de la oralidad, como bien afirma Ong: “Cuando una historia oral relatada a menudo no es narrada de hecho, lo único que de ella existe en ciertos seres humanos es el potencial de contarla” (Ong, p. 20). Precisamente esta peculiaridad de lo fugaz del relato oral, y al mismo tiempo de conocimiento de la memoria colectiva, está muy presente en la capacidad innata –llamémosla así– que posee el ser humano para contar de manera espontánea un relato que lo escuchó de sus padres o de sus abuelos o unos versos que también fueron escuchados. Así, en todos está presente –letrados o no– la idea de estructura narrativa,

es decir, de principio, medio y fin de un relato, así como también la existencia de un narrador, de alguien que cuenta una historia a alguien, de un escucha. En la poesía oral sucede algo similar, el escucha tiene una idea muy clara de la rima y de los tropos que están en el habla, especialmente de la metáfora. Además, el poema que surge de manera espontánea en la colectividad está asociado a las canciones, digamos a los boleros, a los pasillos, algunos de los cuales fueron en su origen poemas.

De esta manera he aludido a dos dimensiones de la lectura: la primera que se refiere a la escritura y el lector letrado, que realiza la transición del signo verbal al signo no verbal, para reconstruir no de forma mecánica sino viva y creativa; pues la idea no es tanto fijar, como se fija un anuncio publicitario, sino comprendiendo la índole estética y creativa, en sus distintos niveles, que tiene un texto sea este una crónica, una noticia, un reportaje y, de manera especial, un cuento, una novela o un poema y de los niveles de ficción que cada uno de estos géneros posee. A pesar de la famosa sentencia de que una noticia es objetiva, veraz e imparcial, siempre hay un punto de vista desde el que se narra y una inclinación natural a ficcionalizar. Esto no quiere decir que el comunicador social debe tergiversar los hechos, no, sino darle a su texto la expresividad y la amenidad que demanda lo contado. Un ejemplo, maravilloso de ficción y expresividad, en la crónica periodística, nos ha dejado nuestro escritor Raúl Andrade.

La segunda dimensión de la lectura está dada por la cultura oral. En ella se trata de rescatar las aptitudes naturales del lector para contar un relato o recitar un poema e inclusive para crear, sin que, necesariamente, este posea la etiqueta social de “escritor”. Así es posible convertir a la lectura en una actividad creativa y, al mismo tiempo, lúdica, en la que es factible proponer un intercambio pragmático de papeles: el lector se vuelve escritor y el escritor, lector; con ello, el derrocamiento de las imágenes rígidas y conservadoras de autor y de lector es inevitable.

Esta sería una de las formas, sin que sea necesariamente la única, de acercar, orientar y motivar la lectura. Y crear un espacio donde autor, lectura y lector realmente se reencuentren y dialoguen.

Referencias bibliográficas:

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Comprensión lectora y elaboración de resúmenes

Sandra Guerrero Martínez
Universidad Casa Grande, Ecuador
e-mail: sguerrero@casagrande.edu.ec

Resumen

El ENES (Examen Nacional de Educación Superior) revela un marcado déficit de lectoescritura; UCG propone Lengua I, con énfasis en procesos de lectura textual e inferencial para producir resúmenes eficientes. El fundamento teórico incluye la visión pragmática constructivista del lenguaje (Delors), en la escuela nueva (Zubiría Samper), con competencias propias de educación superior con políticas de calidad (Tobón). La comunicación académica como construcción entre lo leído y lo interpretado, es el logro significativo de esta materia.

Palabras claves: Microhabilidades de lectura, microhabilidades de escritura, redacción de resúmenes, elaboración de esquemas

Abstract

ENES reveals a huge deficit in reading and writing; UCG gives Lengua I, with emphasis in reading comprehension to write efficient abstracts. The theoretical framework includes Delors Constructionism, Zubiría Samper New School, Tobón Quality Políticas in Higher Education. The academic communication as a construction between the reading and the understood by the student is the plus of this subject.

Key words: Reading, writing, abstracts, diagrams

Introducción

El Examen Nacional de Educación Superior (ENES), revela un marcado déficit en las microhabilidades de lectoescritura, o sea, de razonamiento verbal en cuanto a uso de vocabulario e identificación de la cohesión y coherencia de un texto, lo que implica que un 33.33% (Educación, 2013) de la prueba, resulta deficitaria. Lo anterior conlleva un agravante, si un bachiller no está en capacidad de comprender lo que lee, mal puede hacer uso cabal de la investigación bibliográfica como herramienta de formación autónoma.

La Universidad Casa Grande a partir de lo antes descrito, propone la materia Lengua I, con énfasis en procesos de lectura textual e inferencial para producir resúmenes eficientes. No sin antes hacer un Curso de Inducción para nuevos postulantes a ingresar, en el que se repasa destrezas de reconocimiento de idea principal de un párrafo, tema de un texto, intención comunicativa de un autor, redacción de resúmenes a manera de párrafos de diversa tipología y elaboración de ideogramas o esquemas. No basta con comprender lo leído, hay que tener la capacidad de extraer lo relevante, lo substancial, para luego hacer el informe respectivo de una investigación bibliográfica. En otras palabras, se busca que el estudiante haga gestión de un hecho lingüístico invaluable en su aprender a aprender... desde la lectura (Skliar, 2011).

Esta ponencia mostrará la experiencia de aula en el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la comunicación efectiva, con valor agregado del uso del lenguaje académico. La comprensión lectora textual e inferencial tendrán como fin el producir resúmenes tipo síntesis, paráfrasis y esquemas; y en el caso de los resúmenes, con uso de la norma APA 6. Las microhabilidades de lectura y escritura serán, precisamente, las que se ponderen para demostrar que, aunque no se hayan desarrollados estas en la escolaridad (Monje Margeli), la educación superior, sigue siendo y debe ser la opción última para lograrlo y así evitar el lastre del analfabetismo funcional.

Desarrollo

Aunque lo expuesto sea básicamente la experiencia de aula, ésta se fundamenta en la visión pragmática constructivista del lenguaje como la planteara Delors y más comúnmente identificadas como las teorías de Ausubel, Piaget y Vygotsky, en las que el aprendizaje significativo, el desarrollo evolutivo y el aprendizaje social son criterios ineludibles, para considerar que el estudiante es capaz de aprender desde el lenguaje, con el lenguaje y para el lenguaje. Desde la comprensión lectora, con la palabra escrita y para aprender desde lo leído. Bien se puede relacionar y sacar provecho “del constructivismo radical, la biología de la cognición y la teoría pragmática del lenguaje” (Romero, 2011).

Esto queda demostrado, cuando se le señala al estudiante el proceso de lectura textual para lograr como producto una síntesis: 1. Leer el texto. 2. Identificar ideas principales (o palabras claves) de los párrafos del texto o capítulos (recordando que las ideas principales, generalmente, no están escritas como oraciones, no son ideas explícitas, sino implícitas y que, además, no suelen presentarse en la primera oración del párrafo, pues, también se pueden presentar en la última, no en las centrales por ser éstas las ideas secundarias, de ahí que la identificación de las palabras claves es crucial, para identificar la idea principal del párrafo en cuestión). 3. Armar oraciones con las ideas principales halladas (si éstas se encontraron como palabras claves a lo largo del párrafo). 4. Armar un párrafo con lo anterior. Este párrafo será, definitivamente un tipo de resumen: una síntesis de lo leído., de lo más importante, de las ideas substanciales del texto, de las ideas substanciales del autor. No es el resumen de lo interpretado, solo de lo identificado, pero esto es el primer paso en la comprensión cabal del texto, la identificación de las ideas del autor. Este resumen bien funge como apunte de lo consultado bibliográficamente, por lo que desde ya hay que considerar normas académicas vinculadas al rigor científico, tal el caso de la Norma APA, por lo que se lo anotará con el formato respectivo. Este producto de la lectura textual es la síntesis.

Si el estudiante practica el proceso señalado, los maestros comprobaremos que sí se pueden lograr microdestrezas de lectura y escritura, que aunque no hayan sido trabajadas desde la reflexión y metacognición, sí se

han dado, aunque de manera inintencional. La diferencia ahora, es que el estudiante sabe por qué debe tomar atención a lo que lee y que esto tiene un producto. Se lee para comprender y se comprende para resumir, lo que evidencia que se comprendió. Este proceso puede ser transferido al texto audiovisual, inclusive. En este caso, el proceso implica: Observar el vídeo, identificar lo más importante de las escenas, escribir una oración con ello, armar un párrafo y así se obtiene una sinopsis... una síntesis. Esto *enganchará* a los jóvenes “reconociendo la fuerza enunciativa del lenguaje cinematográfico” (Dente, L. y Brener, G., 2011), lo que es altamente recomendado también, debido a que el formato audiovisual es un fuerte competidor del texto escrito, y sigue siendo texto.

En la Escuela Nueva propuesta por Julián de Subiría Zamper se hace constante hincapié en desarrollar procesos del pensamiento (observar, comparar, caracterizar, clasificar, jerarquizar, analizar, sintetizar, conceptualizar) para garantizar una comprensión básica del mundo; que esos procesos siempre serán cruciales al momento de hacer lectura comprensiva, la cual debe arrojar indicadores (evidencias); lo que conlleva a la formación de individuos autónomos con auténtico interés por el conocimiento, pero asimismo, hace énfasis que todo lo anterior no es posible sin una escuela responsable, implicada en la educación y formación de este individuo propio de la sociedad del conocimiento, en este analista simbólico y de servicios, como se mencionara desde las propuestas de la Tercera Ola de Alvin Toffler. Es propio de Subiría Zamper que la gran riqueza del paidocentrismo estriba en el aprender haciendo, en la educación por y para la vida, lo que en relación al tema que nos atañe en esta exposición, tiene que ver con lo que él denomina el *activismo de la comprensión lectora* (Zubiría Samper, 2001).

Este activismo de la comprensión lectora lo podemos asumir desde el siguiente proceso de comprensión lectora inferencial para lograr como producto una paráfrasis: 1) Leer el texto. 2) Identificar ideas principales. 3) Armar oraciones con las ideas principales halladas. 4) Armar un párrafo con lo anterior (síntesis). Hasta aquí es el proceso de lectura textual. Ahora se avanza al de lectura inferencial. 5) Releer la síntesis y deducir (inferir) el tema y subtemas del texto. 6) Con lo deducido (interpretado) armar un párrafo (paráfrasis). Este párrafo será, definitivamente, un tipo de resumen: una paráfrasis de lo leído. De lo más importante o tema y de lo que apuntala ello, los subtemas. Ahora sí es el resumen de lo interpretado, son ideas del lector, producto de unir lo comprendido del texto con sus experiencias y conocimientos previos, lo que le ha permitido inferir,

deducir, interpretar (o reinterpretar) lo señalado en la consulta bibliográfica. Esto es el segundo paso en la comprensión cabal del texto, la interpretación de lo anotado por el autor.

Este resumen bien funge como apunte de lo consultado, con una profunda diferencia, ahora es un apunte de lo entendido más allá de la superficie de la identificación de las ideas substanciales del autor. Se recomienda que se sigan también las directrices de escritura académica en el afán de habituar al aprendiz en la escritura de este formato de texto, en este caso, Norma APA 6. Este producto de la lectura inferencial es la paráfrasis o parafraseo, lo que, definitivamente, no es la sinonimia de lo leído, no es “decir en tus propias palabras las palabras leídas”, no, es señalar *en tus términos los conceptos deducidos* como producto de la correlación entre lo ya sabido y lo que aporta el texto.

Como indica Foster (2011) en su texto *Los tejidos de la experiencia*, el sentido común, la experiencia común o la experiencia como sentido común, logra la posibilidad de *narrar la vida*. Cuando narramos la vida, haciendo Ciencia, es cuando logramos resúmenes altamente efectivos, en el sentido que logramos cerrar la distancia entre la Teoría y lo Empírico, entre el Marco Teórico y la Realidad, porque hay que reconocer un hecho irrefutable, la Ciencia es una Teoría, producto de la abstracción de la realidad en un momento y circunstancias específicas, repetidas, experimentadas desde el Método Científico, pero que siempre guardarán rasgos diferenciados con lo común, con lo cotidiano, con la experiencia de vida, ya que ésta presenta un sin número de variables que mal puede considerarse que hayan sido tomadas en cuenta en la experimentación y teorización del fenómeno observado. De ahí, que al ir resumiendo lo que se investiga en un Marco Teórico, no se puede desvirtuar lo anteriormente conceptualizado, todo lo contrario, hay que redituarlo y colocarlo en el justo lugar que merece como aprendizaje significativo, como nuevo aprendizaje a partir del aprendizaje de otro (el del autor del texto leído).

Las competencias propias de la educación superior, hoy más que nunca, deben conjugar con políticas de calidad (Tobón, 2006); un sistema de aseguramiento de la calidad, requiere de la medición de indicadores de desempeños, los que arrojarán como resultado si vamos por buen camino o si se requiere de medidas correctivas o preventivas, en el peor y mejor de los casos, respectivamente. Indicadores que deben ser observables y medibles. En el caso de la UCG, como conclusiones del análisis de resultados del examen de validación de Lengua versus los resultados de desempeños

en clase, nos hemos percatado que tan solo con señalar, claramente, al estudiante qué se espera de él en sus resúmenes de textos, ya estamos haciendo una gestión transparente que marca la diferencia de percepción del estudiante, en relación, si su nota es porque sí, o si su nota, él ya podía preverla al remitirse a la matriz de evaluación correspondiente o rúbrica. El uso de éstas, hace que el alumno se acostumbre a trabajar en el desarrollo de competencias propias de la educación superior conjugadas con políticas de calidad, en otras palabras, ser un estudiante autónomo, un investigador y constructor de sus propios saberes, los que se pueden evidenciarse a través de una síntesis, una paráfrasis o un esquema.

También un esquema, porque éste es un gráfico producto de la lectura inferencial, es decir, también sirve de indicador de desempeños, como los tipos de resúmenes antes señalados. ¿Qué desempeños? **Comprensión lectora y elaboración de resúmenes.** Lo que ha demostrado que estamos en un camino de innovación que responde a un imperativo de la educación superior, por lo que ha sido incorporado a nuestro proyecto educativo, en sus aspectos formales, dinámicos y culturales (Zabalza, 2012); consta en el Plan Microcurricular y Syllabus de Lengua I; se logra a través del modelo constructivista y premisa nuestra, aprender haciendo; y se incorpora a los interés de cada carrera, al ser materia Interfacultades, debido a que son los estudiantes quienes escogen qué texto leer, qué tema es de interés en su formación académico-profesional .

El proceso de comprensión lectora inferencial para lograr como producto un esquema, señala: 1. Leer el texto. 2. Identificar ideas principales. 3. Armar oraciones con las ideas principales halladas. 4. Armar un párrafo con lo anterior (síntesis). 5. Releer la síntesis y deducir (inferir) el tema y subtemas del texto. 6. Con lo deducido (interpretado) armar un párrafo (paráfrasis). Hasta aquí proceso de comprensión lectora inferencial para lograr parafraseo. Ahora la diferencia. 7. Releer lo interpretado para deducir además la intención comunicativa del autor u objetivo del autor (describir, comparar, narrar o argumentar).

Este gráfico expondrá no solamente el tema y subtemas, sino cómo fueron estos presentados. Si el texto describe un tema, el gráfico puede ser un mapa de clasificación jerárquica, también puede ser un mapa de constelación, un cuadro sinóptico, de tema, subtemas y características de estos. Si el texto compara y contrasta dos temas, con aspectos o asociaciones o subtemas, y con características diferenciadoras, el gráfico puede ser un Diagrama de Venn. Si el texto narra un proceso o tema con sus pasos

o subtemas y sus características, o narra una cronología o tema con sus momentos o subtemas y sus características, el gráfico puede ser un flujograma. Si el texto presenta una argumentación, en la cual la tesis o hipótesis es el tema y los argumentos con sus evidencias los subtemas y las ideas derivadas del análisis de la argumentación, sus conclusiones, el gráfico puede ser un mapa de clasificación jerárquica que inicie con la aseveración clave, desarrolle con aseveraciones de respaldo y termine con aseveraciones derivadas. Gráficos que son también, un tipo de resumen altamente efectivo porque visibiliza lo interpretado, vincula conceptos con conectores precisos y ayuda a que el mapa mental se presente de manera exponencial.

Conclusiones

La universidad debe formar aprendices autónomos. Estos deben tener la plena capacidad de investigar por su cuenta aquello que abunde su bagaje de conocimientos. Toda investigación debe iniciarse con una investigación bibliográfica o lectura de un marco teórico. Este bagaje debe lograrse a través de **procesos de comprensión lectora y elaboración de resúmenes**. Estos procesos son secuenciales y de menor a mayor complejidad, primero lectura textual y síntesis, luego lectura inferencial y paráfrasis, finalmente lectura inferencial y esquema. Este conocimiento debe ser producto propio del estudiante como construcción entre lo leído y lo interpretado (constructo cognitivo). Éste debe ser un logro significativo, un aprendizaje significativo. La materia de Lengua I en la UCG practica esta propuesta académica con resultados altamente satisfactorios (porcentaje de aprobación y comentarios de satisfacción en las evaluaciones del curso). Este tipo de materias deben ser impartidas en los dos primeros ciclos para vincular investigación bibliográfica y redacción de documentos académicos con rigor científico, en nuestro caso, con Norma APA.

Referencias bibliográficas:

- Dente, L. & Brener, G. (2011). “Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede”. En S. y. Finocchio, *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Educación (2013). “Rueda de prensa”. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/RUEDA_DE_PRENSA_SENESCYT.pdf
- Foster, R. (2011). “Los tejidos de la experiencia”. En C. y. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Monje Margeli, P. (s.f.). “La lectura y la escritura en la escuela primaria”. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), pp. 75-82. Recuperado de http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1273155388.pdf
- Romero, J. C. (2011). “La adquisición del lenguaje y la noción de la realidad”. En *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8 (1), pp. 33-41.
- Skliar, C. (2011). *Experiencia y alteridad en la educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior, políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zubiría Samper, J. D. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo, un análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Las prácticas lectoras, hoy, una estrategia para desarrollar la competencia crítica

Jackelin Verdugo Cárdenas

Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Ecuador

e-mail: jverdugo_2000@yahoo.com

Leer supone dudar de todo permanentemente

DANIEL CASSANY

Resumen

Desde el análisis de la perspectiva sociocultural³⁰ del mundo postmoderno, la lectura puede convertirse en una verdadera experiencia humana y académica. En un mundo privado de prácticas propias, se vuelve necesario ejercitar y desarrollar estrategias vinculadas con la formación del criterio personal para cuestionar el punto de vista de los discursos consumistas de los medios, la tecnología, la ciencia, las ideologías de poder. Y luego, desde este juicio propio enfrentar a la globalización, a ese pensamiento unificador, que se identifica con el mercado. Resulta de interés vital, promover la lectura no desde el mandato vacío del deber de leer del que hablaba Noé Jitrik y que instalaba los procesos de lectura obligatorios y aburridos en los sistemas educativos de América Latina, sino desde las estrategias de la lectura crítica que deben planificarse como una praxis que se cimienta en raíces emocionales, en la imaginación, en la pasión individual. Así, se definen los procesos de comprensión que emplean las bases intelectivas del sujeto lector y las conexiones de estas con las situaciones reales en las que se realizan las prácticas. Es pues, un proceso de comprensión de diversas textualidades que se definen por la integración

³⁰ La orientación sociocultural de la literacidad crítica sugiere que leer y escribir no son solo procesos cognitivos en actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Usa signos, pone en movimientos procesos cognitivos e interactúa con elementos de la sociedad y de la cultura en general. En síntesis, la orientación sociocultural de lo letrado requiere un proceso de lecto-escritura que activa una formación crítica del sujeto lector que incidirá activamente en su formación pedagógica (Cassany y Castelló, 2010, p. 354).

de teorizar la práctica y ejecutar la teoría, como lo propone Ángel Pérez Gómez (2010). De esta manera, el problema de la lectura crítica requiere el dominio de una serie de estrategias que están más allá del nivel de la decodificación literal y que, una vez adquiridas y desarrolladas, garantizan el logro de los objetivos de comprensión e interpretación en el estudiante universitario. En los últimos años, esta problemática ha llegado a las universidades y ha obligado a planificar espacios académicos para el desarrollo de estrategias que permitan alcanzar el ejercicio de la lectura crítica (León 2005, Jurado, 2008, Casanny, 2013).

Se presenta a continuación una ‘tarea pedagógica auténtica’ (Pérez Gómez, 2013) de lectura crítica, que visibiliza algunas de sus posibles estrategias. Esta tarea se construye a partir de las propuestas teórico-metodológicas de la perspectiva sociocultural, de la pragmática, del análisis de los discursos, de la intertextualidad, y desde las estrategias pedagógicas de la relevancia del ‘practicum docente’, formulado por Pérez Gómez (2008).

Palabras claves: literacidad, lectura crítica, comprensión sociocultural, estrategias lectoras, investigación-acción.

Abstract

From the analysis of the socio-cultural perspective of the post-modern world, reading can turn into a truly human and academic experience. In a private world of self-practice, is necessary to exercise and develop strategies related with the construction of personal criteria to question the point of view of consumerist discourse of the mass media, technology, science, and power ideologies. And then, from this own judgement, confront globalization, that unificating thinking, that identifies with the markets. And so, it is result of vital interest, to promote reading not from an empty obligation of duty of which Noé Jitrik exposed, and installed that the proceses of mandatory and boring reading as educational systems from Latin America, but the strategies of critical reading that should be planned as a praxis strongly based in emotional roots, imagination, and in the individual passion. In this way, the processes of comprehension defines that the intelectual bases of the reading subject and the conexions of these with the real situations in which the practices are performed.

It is therefore a process of understanding various textualities defined by the integration of theorize practice and implement the theory, as proposed

by Angel Pérez Gómez (2010). Thus, the problem of critical reading requires mastery of a number of strategies that are beyond the literal level decoding and, once acquired and developed, achieving the objectives of understanding and interpretation guaranteed by the student university. In recent years, this issue has come to the university and forced to plan academic spaces for the development of strategies to achieve the exercise of critical reading (León 2005, Jurado, 2008, Casanny, 2013).

Keywords-component: literacidad, critical lectura, reading strategies, investigation-action.

Presentación

Frank Serafine (2003) distingue tres perspectivas teórico-prácticas de la educación lectora: la modernista, la transaccional y la crítica. Esta última que es la que nos interesa, concibe el texto, como herramienta del proceso lector, como un artefacto cultural con propósitos específicos que se define en contextos sociales, históricos, políticos y culturales. En la práctica educativa, los lectores, la clase y los centros educativos no son neutros ni desinteresados; más bien, responden a comunidades particulares. Los textos que se emplean en el aula son variados, se relacionan con el aprendizaje, indagan sus múltiples significados posibles, revelan cómo se posiciona autor y lector, enfatizan el estudio de los contextos amplios de las comunidades culturales. Todos los elementos enumerados influyen en la comprensión, en la acción social de los procesos educativos que se definen más allá de la clase, de las herramientas que se emplean, de los sujetos que participan (Cassany, 2013, pp.79-80).

Por otro lado, la teoría contemporánea de la literacidad (Cassany, 2005) sostiene concepciones relativistas sobre la naturaleza del conocimiento, de la percepción, de la realidad y del papel que desempeña el discurso en la comunicación. Afirma que estos no poseen conocimientos por sí mismos, sino que emergen al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. No hay realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia, sino que requieren de los propósitos del autor como fuente básica de los significados; pero a este ejercicio de intencionalidades deben sumarse otras que provienen de los contextos, de la comunidad o de los actos de lectura. Por lo tanto, el conocimiento no es natural o neutral, emplea reglas discursivas de las comunidades particulares. Es por ello que, en cada lugar, la lectura y la

escritura han adoptado prácticas propias, desde los formatos de los géneros discursivos requeridos.

Así, cada género desempeña funciones concretas, el lector y el autor realizan roles específicos, manejan recursos lingüísticos prefijados, se practica una teoría pre-establecida, se manejan los soportes de la escritura del autor y el lector, quienes trabajan activamente en la elaboración de significados que son delimitados por la acción de una comunidad específica. De esta manera, se pueden alcanzar distintos grados de aprehensión de los sentidos de los textos desde los recursos del código, de los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los recursos críticos. Los últimos miran al lector como un analista del texto, porque acoge los sentidos y significados en forma parcial; busca los valores, actitudes, opiniones, ideologías con las que define una perspectiva propia y formula constantemente preguntas orientadoras que guían sus estrategias de búsqueda (Cassany, 2013, pp. 82-83).

Además, se proponen tres planos de comprensión discursiva, se emplea para distinguirlos, tres metáforas, estas son: estar en las líneas, entre líneas, detrás de las líneas.³¹ En el tercero de estos planos se ubica la denominada lectura crítica y pretende desarrollar una opinión propia, original, matizada, diferente, coherente y originada en las experiencias personales. Su orientación teórica, epistémica, se desarrolla desde las teorías críticas que rechaza la aceptación abnegada del mundo, sus desigualdades e injusticias, la dominación de una clases sobre otras (Cassany, 2013, pp. 85-90).

Estas realidades problemáticas no tienen justificación natural, sino que están construidas por motivos históricos-sociales que conducen a un determinado orden. Para comprenderlas se requieren habilidades de decodificación lingüística, semántica, pragmática, de muchos conocimientos, de información abundante, de tiempo y dedicación para procesarlas. Los datos que se obtienen con el ejercicio de esta lectura van más allá del significado proposicional del discurso y contribuyen a evaluar la práctica comunicativa. La información requerida proviene del lugar, el momento, las circuns-

³¹ Define el funcionamiento de esas metáforas en los siguientes términos: la primera, comprende el significado literal de un texto; la segunda, todo lo que es posible deducir del significado de las palabras, aunque no se hay dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; en la tercera, está la ideología, el o los puntos de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (...) Las fronteras entre estos tipos de comprensiones es difusa, se pueden distinguir los tres planos o pueden aparecer las tres funciones en un mismo texto, en momentos y frente a intenciones y búsquedas distintas. Pero, siempre hay contenidos escondidos que pueden y deben buscarse (Cassany, 2013, pp. 52-55).

tancias de producción de los textos, de otros discursos previos, del tema, de los contextos, del origen de la construcción del discurso en cuestión, del perfil del lector al que se dirige, de las referencias, las audiencias, los conocimientos, los presupuestos, la imagen que se proyecta del lector, y de la identidad del autor: sexo, edad, nivel cultural, ideología, otras.

Con estos antecedentes teóricos se puede afirmar que leer es comprender y para alcanzar este proceso es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos, tales como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, formular hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir significados. A este conjunto de destrezas se las denomina “alfabetización funcional” (Halliday, 1978, 1982). De esta manera, una práctica lectora es la apropiación particular del aparato letrado por parte del aprendiz, quien lo usa de manera personal, lo integra a un conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta con su voz. Desde esta perspectiva resulta clave estudiar los ámbitos y contextos letrados del sujeto, porque solo de este modo se podrá alcanzar una visión ecológica, global, contextualizada, interrelacionada y émica de las prácticas lectoras (Cassany, 2008, p. 14).

Descripción de la propuesta

Leer críticamente no significa la exposición de una “libre opinión”. Este tipo de lector surge del ejercicio intelectual de hacer inferencias simples o complejas. Las asociaciones complejas surgen de las relaciones que suscitan los conocimientos del texto con los del lector. Estas dos visiones en contacto instauran un juego de asombros en donde el objetivo central es identificar las intencionalidades de lo leído. Esta lectura no puede desarrollarse si los acervos, textuales y contextuales del lector son limitados, por ello se vuelve fundamental que se desplieguen estrategias pedagógicas para que la diversidad de artefactos textuales y la formación pedagógica de docentes y estudiantes se oriente a la consecución de lectores críticos, de ciudadanos con posiciones definidas, personales, capaces de intervenir en la formación y transformación de nuestras sociedades. Así, un lector crítico es el modelo constructivo del “ideal de estudiante universitario”.

El trabajo estratégico para la formación de un lector crítico requiere de tareas auténticas que se ejerciten sobre escenarios y contextos reales, desde donde se construyan, paulatinamente, sus niveles de comprensión, sus puntos de vista en relación con los temas, con los géneros discursivos tra-

bajados y desde la reconstrucción de sus conocimientos previos. La metodología elegida parte de las esferas de la acción investigación pedagógica que sostiene la ‘relevancia del *practicum*’ que defiende el postulado de teorizar la práctica y experimentar la teoría,³² que se vuelve fundamental a la hora de definir, tareas, estrategias lectoras auténticas (Pérez Gómez, 2010, pág. 4).

Interacción de la teoría y la práctica en tareas de lectura crítica en experiencias letradas universitarias

Una propuesta de este tipo de lectura parte de las pautas conceptuales y metodológicas de la profesora Amparo Moreno Sardá,³³ quien fundamenta su propuesta en la definición teórica de la categoría ‘no-androcéntrico’, que se articula en la posibilidad de formular textos y discursos que sean capaces de explicar nuestro pasado y nuestro presente no desde los códigos de dominio de los valores impuestos por colectivo de los ‘varones’ que se autoubican como el centro hegemónico de la vida social. Se propone la emergencia de una centralidad diferente que permita articular una visibilidad desde las actuaciones y actitudes de los otros. Según Moreno: “la opacidad androcéntrica del discurso académico, el informativo, o cualquier otro tipo de discurso, no sólo nos habitúa a confundir lo particular con lo general, a creer universal lo que no lo es, a acostumbrarnos a una particular opción de la existencia humana con mayor voluntad de dominar al mundo” (2005, p. 310).

Se trata, entonces, de un recorte de mirada desde la que se rescata otras posibilidades de lectura o que da voz a otras voces que no formaban parte de esta tradicional perspectiva androcéntrica, dominadora, ejercida por el poder, la centralidad, unificadora, impositiva, jerarquizadora; pero poco funcional en relación con la emergencia de otras posiciones, saberes y discursos que estaban ubicados en los márgenes de las ideologías y los poderes.

³² Ángel Pérez Gómez (2010) sostiene que las prácticas docentes que se desarrollan en contextos reales son la clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la era digital. Así, las teorías disciplinares son incapaces de reestructurar los hábitos y las creencias que influyen en las interpretaciones de los aprendices y de los tutores del proceso didáctico. Pero tampoco, la práctica por sí sola alcanza los sentidos y los aprendizajes deseados, más bien acciones pedagógicas de este tipo, reproducen prejuicios y hábitos transmitidos por las prácticas tradiciones.

³³ Amparo Moreno Sardá expone las ideas centrales de esta propuesta metodológica en su libro *Mirada Informativa* (1998) y en él se define la categoría ‘no androcéntrico’ como todos aquellos procesos que participa de una voluntad de poder o de hegemonía central.

La propuesta teórico-metodológica de la Dra. Moreno (1998), encuentra relación con los ejes epistémicos de la literacidad crítica y los de la pedagogía crítica, cuando estas consideran que, la lectura requiere buscar de manera pertinaz, los rostros de las ideologías desde búsquedas particulares para la formación de ciudadanos críticos. La lectura o la decodificación de discursos, nunca son actos neutros, requieren de la definición de posiciones claras que posibiliten los cambios de estructuras sociales, porque como afirma Paulo Freire:

La literacidad crítica tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de los ciudadanos, si es necesario, hay que tomarlo como un acto político, jamás como un acto neutro. Así, da poder al aprendiz, le libera y le permite seguir los caminos necesarios para mejorar su vida. De esta manera, la educación es un acto político, además de pedagógico (1987, pp. 65-69).

El objetivo de la presente estrategias es formar opiniones críticas y particulares frente a la información presente en los textos que circulan en el medio periodístico y que muy bien pueden ser trabajados en distintas cátedras del ámbito universitario, como muestra de un tipo de género discursivo que revela la vigencia de múltiples formas de ideologías presentes en el texto, y que deben ser discriminados en sus más cercanos ejes de significación para alcanzar la comprensión de sus mensajes y la definición de determinadas posiciones semánticas frente a él.

Esta tarea se origina en la caracterización estructural y discursiva de un texto periodístico que circula como artículo de opinión.³⁴ El texto web seleccionado ha sido escrito por Roberto Aguilar, en la sección “Estado de propaganda”; su título es “Misericordia de la Semiótica” y fue publicado el 14 de diciembre de 2014. Este género discursivo presenta algunas especificidades que deben ser indicadas. Es multimodal, estático, trabaja con cuatro sistemas discursivos predominantes: el de las palabras, el del gráfico ilustrador, el de los colores, el de la disposición tipográfica. Refiere un tema controversial y polémico presente en el país y que tiene que ver con juego de sistemas semióticos utilizados como oficiales en el manejo y el control de la información que circula en forma virtual en el Ecuador. El tema que desarrolla el artículo se sitúa y se define en los contextos socio-culturales de una comunidad dada, a los que tendrá que acceder el lector-aprendiz

³⁴ El texto de Roberto Aguilar, “Misericordia de la semiótica”, puede ser consultado en: <http://estadodepropaganda.com/2014/12/02/miseria-de-la-semiotica/>

para alcanzar algunos de los sentidos que el género alberga, en el desarrollo de un propósito que le permita definir posiciones personales frente a los mensajes seleccionados en el texto de lectura.

La concepción de lo semiótica y el manejo de lenguajes, desde lo que el autor del artículo de opinión que sirve de base para la formulación de la propuesta, llama, ‘el lenguaje correista’ (sic), están ocultos en los pliegues del presente texto. Las interpretaciones que se manejen en torno a estas categorías teóricas deben ser claras y deben permitir que se visibilice a los sujetos históricos que aparece en el centro del discurso (León Duarte, 2006, pp. 09-330). En este sentido, la tarea crítica pendiente será visibilizar las articulaciones discursivas con valor positivo y otras, con valor negativo. Estas acciones rastrean lo que el texto incluye y también, lo que excluye y silencia, para que, de esta manera, se pueda identificar y constatar, el modelo particular de dialogismo que instauran las voces discursivas protagonista del relato. Esta práctica de lectura permitirá visibilizar la realidad histórica y cultural de las voces del margen, que están ocultas tras las formas de las palabras y de los distintos niveles textuales en los que se sitúan los significados. Además, se pueden averiguar relaciones ocultas que se establecen con los centros hegemónicos de la vida social. Esta experiencia implica llevar la crítica particular al universo mental androcéntrico y a su sistema de valores.

Para el desarrollo de esta tarea, el pensamiento crítico requiere de la activación de las dimensiones de la autocrítica³⁵ en dos niveles. En el primero, se ubican y se trabajan las categorías semánticas que estructuran el texto-discurso, en el nivel léxico-semántico, de esta manera, se registrarán algunos usos del denominado ‘lenguaje correista’ (sic), que aparece en el siguiente conjunto de términos empleados: el aparato de control, nomenclatura institucional, intendencia nacional de monitoreo, análisis de la información, intendencia nacional de vigilancia y control de la comunicación social, intendencia nacional de procesos y sanciones, informe de la Secom, entre otros. Luego se debe analizar los matices lingüísticos y las referencias de sentido que los usos de estas categorías generan; se debe revisar si éstas son categorías generales o específicas de las disciplinas, de las profesiones, de la realidad cultural de un país; o si son construcciones léxicas-semánticas particulares de un discurso instituido por el poder. Se trata de definir el conjunto de categorías semánticas que forman el esqueleto central de los sentidos de este discurso. En este

³⁵ Esta noción no enfrenta las categorías éticas de hechos o circunstancias inferiores o superiores

nivel se trabaja minuciosamente con las herramientas que las disciplinas semánticas-pragmáticas-lingüísticas despliegan.

En el segundo momento, se requiere precisar los ejes del modelo humano conceptual, epistémicos, políticos, ideológicos que se filtra detrás de los usos del lenguaje y que alcanzan definiciones de sentido específicas en los contextos socio-culturales del Ecuador, en donde se produce y circula este género discursivo.

La secuencia de actividades que se han desarrollado debe corresponderse con el objetivo trazado y con otra actividad globalizadora que se planifique, en este caso, se ha seleccionado el desarrollo de una tarea de escritura específica, la elaboración de un ensayo argumentativo de cinco párrafos, por ejemplo. Este trabajo permite visibilizar el proceso de desmontaje teórico conceptual de los campos semánticos analizados en el artículo de opinión seleccionado para la elaboración de la siguiente propuesta. El tema del ensayo, lo definirá el lector-aprendiz, a partir de los aspectos que le hayan llamado la atención del texto, definirá un punto de enunciación propio y lo desarrollará con la formulación de argumentos pertinentes, conectados con el tema que plantea.

Los distintos momentos del desarrollo de esta fase práctica residen en la calidad de los procesos de guía y las respectivas devoluciones que la tutoría académica realice (docente universitario). Esta es la acción fundamental de un pensamiento práctico que conecta la investigación-acción y que potencia el aprendizaje autónomo, la formación de criterios personales y la adquisición de conocimientos permanentes (Pérez Gómez, 2010, p. 8).

Esta propuesta parte de la urgencia de impensar³⁶ y de abrir las ciencias sociales y la polémica político-científica en América Latina y por qué no, en el mundo. Esta discusión ha sido referida con interés por muchos analistas sociales latinoamericanos que han hecho una reinterpretación de la lectura crítica en función de lo cognoscitivo, lo ideológico y geográfico (Moreno, 2005, pág. 36). En este punto, Renato Ortiz propone que se deben evitar dos actitudes: la conservadora que toma a los clásicos como fundadores de un saber acabado, lo que conduce a una ‘mineralización del pensamiento’ y lo opuesto, que supone creer que todo ha cambiado y que los tiempos actuales exigen una ciencia social distinta e incompatible con lo que hasta entonces se ha practicado (Ortiz, 1999, p. 56).

³⁶ Categoría teórica propuesta por Moreno al referir las acciones de replanteamiento o reinterpretación de los acciones de la comprensión lectora en relación con los contextos, sociales, ideológicos y geográficos.

Finalmente, todo balance deberá considerar la existencia de una tradición intelectual que se incorpora a las recientes y renovadas tradiciones académicas. Así, “El pasado es el presente que se manifiesta en el arsenal de conceptos con los que operamos, en los tipos de investigaciones que realizamos, en la bibliografía que seleccionamos, en las técnicas que empleamos” (Ortiz, 1999, p. 57).

Frente a lo citado, se debe acotar que también se manifiesta en las formas de vida que asumimos, en las maneras que estructuramos y comprendemos los artefactos letrados contemporáneos que nos circundan, en las estrategias discursivas que utilizamos en cada prácticas pedagógica a nivel de nuestras universidades en América Latina. Porque como propone Van Dijk (1999) la variación en el léxico implica que, como hablantes, tenemos opciones diferentes, visibilizamos ideologías, alternamos diferencias de poder y autoridad. De esta manera, en todos los niveles del discurso encontramos las ‘huellas de los contextos’, allí, las marcas de la clase, edad, origen, posición u otras formas de pertenencia grupal: comunidad lingüística, multiculturalidad, interculturalidad, entre otras, se expresan. Pero estos contextos sociales-culturales están en constante movimiento y en relación directa con los ejes y las estrategias de su criticidad (Van Dijk, 1999, p. 3).

Se puede deducir entonces que la práctica realizada, requirió del ejercicio de las siguientes acciones:

- Búsqueda, selección, organización y discriminación de la información presente en el género discursivo trabajado.
- Activación de los conocimientos previos, y a partir de ellos, definición de una primera posición frente a los contenidos del texto.
- Reflexión de cada aprendiz sobre los contenidos de las lecturas.
- Focalización sobre los sentidos discursivos del texto, desde búsquedas y planteamientos personales sobre el tema.
- Definición de posiciones propias desde las relaciones que se establecen de la comparación de los sentidos que provienen de experiencias personales con el conocimiento que ofrece las relaciones lingüísticas, semánticas de las estructuras discursivas del texto.
- Propiciar aprendizajes activos: cimentar los niveles de comprensión crítica, a partir de las creencias epistémicas de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de actitudes estratégicas personales, y posi-

cionamientos propios, frente a las prácticas sociales y culturales vigentes.

- Formular tareas globales a partir de ejercicios y prácticas de escritura con estructuras discursivas particulares.

Algunos resultados preliminares

Hemos examinado algunas estrategias pedagógicas que provienen de las dimensiones teórico-metodológicas diversas que miran desde aristas distintas la importancia de la lectura crítica como eje fundamental en la formación del lector-aprendiz universitario. Lo factible de estas doctrinas es que presentan algunos puntos de coincidencia que nos han permitido vincularlas y articular algunas generalizaciones:

- La propuesta yuxtapone principios teóricos y acciones lectoras prácticas que visibilizan ciertos problemas implicados en las esferas socioculturales.
- El pensamiento crítico busca fortalecer las responsabilidades en las ideas propias, la tolerancia con los otros y el intercambio libre de opiniones, acciones que deben contribuir a la formación de la ciudadanía democrática.
- El acto de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos cuando participamos en la actividad lectora.
- Leer desde las esferas de la criticidad y desde la perspectiva socio-cultural permite formar un lector-escritor universitario ideal. Un lector-aprendiz capaz de comprender y producir textos académicos propios en sus disciplinas. Sus niveles de comprensión crítica trascienden el estímulo planteado, y van al análisis de los contextos socioculturales que lo circundan, recuperan inferencias, complejizan los planteamientos iniciales, dialogan con sus propias ideas, definen miradas más amplias e intertextuales con las cuales construyen y definen planeamientos propios, postulan agudos argumentos y asumen un locus de enunciación personal

desde donde expresa sus puntos de vista.

De esta manera, formar lectores críticos es, sin duda, una tarea rigurosa, exigente, pero necesaria, se enfoca en la activación de un proceso de comprensión centrado en el aprendiz, que es quien tiene la posibilidad de desarrollar su competencia reflexiva particular.

De la mano de Cassany (2013), concluimos que un método efectivo para generar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece al lector, la posibilidad de comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo que desarrolla cada individuo, los grupos y los usos que determinan y las razones que se esconden detrás de esos usos.

Finalmente, la estrategia propuesta asume a la lectura y a la escritura como artefactos culturales, como prácticas sociales situadas, de manera que el único modo de comprenderlas es prestar atención a los contextos, a las comunidades en las que circulan. Así, el acto de elaboración de un significado varía, según el texto, la disciplina y el contexto. En las comunidades académicas universitarias sucede lo mismo, el aprendiz-lector crítico se apropiará con mayor vehemencia de aquellas significaciones teórico-disciplinares, cuando es él, quien selecciona, ejecuta teoriza y define sus rutas lectoras y, cuando desde posicionamientos personales, se conecta con la interrogante que nos propone Bajtín (2011) -y decide-: ¿Qué hacer con la palabra del otro en el discurso propio?

Referencias bibliográficas:

Arce, L.C. (2009). "Del papel a la mente: La lectura literaria desde una

perspectiva psicolingüística”. En M.E. Hauy (Coord.). *Leer literatura: trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba: Brujas.

_____ (2012). *Procesos cognitivos en la lectura crítica de textos literarios: aportes científicos desde Humanidades*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta

Benveniste, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*. México D.F.: Siglo XXI.

Caron, Betina. (2012). *Postmodernidad y lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cassany, D. (2004). “Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica”. En *Lectura y Vida*, 25 (2), pp. 6-23.

_____ (2008). “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany_D_.pdf

_____ (2010). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”. En *Leer.es*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1

_____ (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama-Compactos.

_____ (s/f). “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Casanny, D.; Joseph M. Castellá (2010). “Aproximación a la literacidad crítica”. En *Florianópolis*, 28 (2), pp. 353-374. Recuperado de: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

Denevi, M. (1966). *Falsificaciones*. Buenos Aires: Eudeba.

Foucault, M. (1999). *Estrategias del poder*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1982). *La importancia del acto de leer* (en tres artículos que se

- han completado). Prefacio por Joaquim Antonio Severino. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Halliday M. A. K. (1978:1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jurado Valencia, F. (2005). “Lectura crítica: el dialogo entre los textos”. En Rutamaestra ediciones. Recuperado de: <http://www.santillana.com.cl/rutamestra/edición-8/articulos//3>.
- León Duarte, G. (2005). “Ejercicios de la Lectura Crítica No Androcéntrica en el Texto Académico de la Comunicación”. En Ámbitos, (13-14), pp. 309-330.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. S/c: Homo Sapiens ediciones.
- Módulo de lectura crítica. Saber pro (2014). *Icfes Mejor Saber*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2014-2/782-lectura-critica-2014-2/file?force-download=1>
- Pérez Gómez, Á. (2010). “La formación inicial del profesorado basado en competencias. La revelación del practicum”. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/el%20practicum.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2001). “Ideología”. En *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Noticia sobre los autores

Alba Clementina Ardilla. Doctora en Literatura de la Universidad

de Antioquia. Profesora-Investigadora, Departamento de Humanidades. Coordinadora Académica del Centro de estudios de lectura y escritura – CELEE, Universidad EAFIT.

Alejandro Caamaño. Licenciado en Filología Clásica por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Doctorado en Filología Hispánica en la Universidad de la Coruña, España, en la línea de literatura femenina y de matrimonio medieval y renacentista en España. Actualmente trabaja su tesis doctoral «Mujer y hermosura en El carnero, de Juan Rodríguez Freyle». Profesor Investigador del Departamento de Humanidades de la UAM Azcapotzalco.

Alejandro Rodríguez Campo. Fonoaudiólogo de la Universidad del Valle (Colombia), maestrando en Ciencias Biomédicas en la misma Universidad. Docente de la Escuela de Rehabilitación Humana y del Departamento de Morfología de la Universidad del Valle. Investigador en el área de alfabetización académica en las disciplinas de las ciencias de la salud, de Morfología y de los procesos de habla y voz. Coordinador del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA– de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle.

Alfredo González Morales. Máster en Filología española, Universidad de Oviedo, España, y PhD en Ciencias Pedagógicas por la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba. Ha sido Director del Centro de Estudios de Educación Superior y Coordinador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Actualmente se desempeña como profesor de la Universidad Tecnológica de Israel y de la Universidad Católica del Ecuador.

Ana Isabel Torre. Profesora de sordos y terapeuta del Lenguaje, especialista en docencia universitaria, especialista en Ciencias del Lenguaje. Magister en Lectura y escritura. La evaluación de las producciones escritas fue el tema de su tesis de maestría. Docente investigador categoría III (Programa Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación). Profesora titular de *Evaluación de los Trastornos de la Lectura y la Escritura*. Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEyE). Universidad Nacional de Cuyo. Codirectora del Instituto de Logopedia de la FEEyE por el período 2008/2011. Miembro asesor del Instituto de Lectura y Escritura. Directora de Investigación

de la Secretaría de Investigación de la FEEyE por el período 2008-2014. Responsable del Semillero de Investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo por el período 2014/2018. Miembro asesor del Consejo de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Codirectora del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Ha expuesto en numerosos congresos nacionales e internacionales y es autora y coautora de artículos y capítulos de libros con temáticas relacionadas a la producción oral y escrita. Se desempeñó como compiladora del libro *Investigación y educación: de la agenda global al contexto local*, (2014) compilado por Daniel Israel, Alejandra Grzona y Ana Torre.

Ana María Mendez Puga. Profesora e Investigadora en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Realiza investigación en temas de literacidad, migración, formación de docentes e interculturalidad, en contextos de pobreza y exclusión. Ha dirigido y participado en diversas investigaciones, de las cuales se han derivado artículos, capítulos de libro y tesis. Es docente en el programa educativo de licenciado en Psicología, de la maestría en Psicología y del doctorado interinstitucional en Psicología. Promueve la vinculación de la universidad y de los estudiantes con situaciones diversas que podrían mejorar la condición del contexto y motivar el aprendizaje en todos los que participan. Actualmente investiga la migración interna y el aprendizaje de los profesores que trabajan en esos contextos, así como la producción escrita de universitarios. Uno de los artículos en los que ha colaborado es: “People in motion: a look at the indigenous cultures in modern Michoacan”.

Claudia Menna (argentina): Diploma Superior y especialización en Lectura, Escritura y educación (FLACSO). Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (CAECE). Profesora de Lengua, Literatura e Historia (ICES. Venado Tuerto; Sta. Fe). Profesora en IFD de Firmat y Venado Tuerto (Sta. Fe). Referente Territorial del Plan de Mejora Institucional de escuelas secundarias en el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Esperanza Arciniegas Lagos. Profesora Titular de la Universidad del Valle, licenciada en Lingüística y Literatura, magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora del Nodo Univalle de la REDLEES, Red de Lectura y Escritura en la Educa-

ción Superior. Docente de la Universidad del Valle 1997-hoy. Docente Universidad de la Amazonía, 1992-1997. Investigación: Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario, Univalle, 2002.

Esteban Samaniego. Profesor titular principal de la Universidad de Cuenca. Obtuvo el título de Ingeniero Civil en la Universidad de Cuenca, Ecuador, en 1995. Luego obtuvo el grado de máster en Métodos Numéricos por la Universidad Politécnica de Cataluña en 1998. En 2003, culminó sus estudios de doctorado en esta misma universidad en el área de la Mecánica Computacional. Ha realizado estancias posdoctorales en Estados Unidos e Italia.

Jackelin Verdugo Cárdenas. Profesora principal de Universidad de Cuenca, en las asignaturas Lingüística I-II y Poesía Latinoamericana, y profesora de la Universidad de la Azuay. Ha obtenido los títulos de profesora de Segunda Enseñanza y Licenciada en Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura española por la Universidad de Cuenca. Es Diplomada en Docencia Universitaria por Florida Atlantic University y Pan American Center. Florida-Cuenca. Es doctora, en Lengua y Literatura Española por la Universidad Técnica Particular de Loja. Magíster en Letras por la Universidad Andina Simón Bolívar. Cursa el Programa de doctorado en la Universidad Católica Argentina (UCA) en Buenos Aires.

José Sarzi Amade y Leonor Taiano Campoverde son dos investigadores de Ciencias Humanas y sociales. Han realizado varias investigaciones juntos, entre las que destacan estudios sobre los estereotipos en la cultura latinoamericana, los arquetipos en el *Laberinto de la soledad*, la migración medio-oriental en Uruguay, el nacionalismo puertorriqueños y la figura del “hombre nuevo”.

Karen Shirley López. Docente del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Coordinadora Académica del Centro de Escritura Javeriano. Psicóloga, fonoaudióloga, magíster en lingüística y español (Universidad del Valle- Colombia) y estudiante de Doctorado en Educación (UNED-España). Miembro del grupo de

investigación Procesos y Medios de Comunicación, en la línea Comunicación y Educación.

Karina Alejandra Arenas Hernández. Fonoaudióloga y magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle (Colombia). Docente del Departamento de Lingüística y Filología y de la Escuela de Rehabilitación Humana de la institución mencionada. Integrante del grupo de investigación “Leer, escribir y pensar” de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Además de las vinculaciones como docente, es coordinadora de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA– de la sede Meléndez de la Universidad del Valle.

Luis Emilio Mora C. Profesor Titular de la Universidad del Valle, Licenciado en Español y Literatura, magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Experiencia laboral: Universidad del Valle 1997-hoy; Universidad de la Amazonía 1980-1997. Investigación: Descripción Fonológica de la Lengua Tama, Español para estudiantes que ingresan a la universidad por condición étnica 2007.

Manuel Villavicencio Posdoctorado en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctorado en Literatura Latinoamericana, Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Letras, mención en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Simón Bolívar de Quito, Ecuador. Pregrado en la Universidad de Cuenca en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Ha participado en eventos académicos sobre lingüística y literatura en Perú, Colombia, Brasil, Cuba, Chile, Canadá, Argentina, Bolivia, Costa Rica y Estados Unidos. Ha publicado los libros: Ciudad tomada y ciudad ausente: los paradigmas del imaginario urbano en la narrativa latinoamericana (2011); Escribir en la universidad (2011); Itinerantes: escritos sobre literatura ecuatoriana y latinoamericana (2008); Ciudad, palimpsesto e ironía: las voces subterráneas en la narrativa de Dávila Vázquez; co-autor de

La jerga juvenil en la ciudad de Cuenca (1998). Sus artículos sobre lingüística, literatura y cultura ecuatoriana y latinoamericana han sido publicados en revistas nacionales y extranjeras. Ejerció las funciones de Director del Departamento de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía (2010-2014). Actualmente es docente de la Carrera de Lengua y Literatura Española, miembro del Grupo de investigación sobre escritura, Director de KILLKANA: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, Coordinador de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sede Ecuador, y Director de la Revista de Humanidades Pucara.

Marcelo Casarin. Doctor en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, donde dirige el programa “Escritura, difusión y publicaciones científicas”. Ha publicado más de 30 artículos sobre cuestiones referidas a redacción y publicaciones científicas, y a la cultura y la literatura argentina y latinoamericana, además de los siguientes libros, entre otros: *Daniel Moyano. El enredo del lenguaje en el relato: una poética en la ficción* (ensayo, 2002); *Vicisitudes del ensayo y la crítica* (ensayo, 2007). Coordinó la edición crítica de *Tres golpes de timbal* de Daniel Moyano, para la colección Archivos (CRLA-Université de Poitiers, 2012).

María Julia Simoni. Especialista en Educación y TIC. Profesora en Letras. Adjunta, dedicación semi-exclusiva, Taller de Comprensión y Producción de Textos. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Docente investigadora en el Proyecto Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones. PI H023-11. (Período 1/01/2012 – 31/12/2015) Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Resolución N° 142/12 CS; dirigido por el Doctor Hugo Roberto Wingeyer.

Marta Pasut (argentina). Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (Universidad CAECE). Posgrado de Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Profesora de Castellano, Literatura y Latín (Instituto del Profesorado “Dr. J. V. González” -Bs. As.-). Capacitadora Docente y Consultora en el área Lengua para el Minis-

terio de Educación de Córdoba. Profesora en el Instituto del Profesorado “Dr. J. V. González” (Bs. As.).

Mauricio Zabala Hernández. Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia; profesor de tiempo completo de la Universidad de Ibagué.

Myriam Merchán Barros. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador. Licenciada en Literatura, Universidad Aristóteles De Tesalónica. Actualmente se desempeña como docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Mónica Prior. Es profesora de idioma Español, especialista en Dificultades del Aprendizaje y magíster en Didáctica de la Educación Superior (IU CLAEH). Se desempeña como docente de Lengua en Enseñanza Secundaria y Superior y coordina la Especialización y maestría en Docencia de la Educación Media del IU CLAEH de Montevideo, Uruguay.

Nancy Karen Ramírez Sánchez. Es tesista de Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tutora durante tres años, dentro de la Facultad de Psicología U.M.S.N.H, estudiante de intercambio en La Universidad de La Frontera en Chile. Actualmente labora para el Ayuntamiento de Morelia, Michoacán en el proyecto Habitat y es integrante de la Sociedad Novomexicana De Estudios Sociales Filosóficos y Humanísticos (ANEFH. A.C) en México. Cuenta con diplomados en Pedagogía Crítica, Psicodiagnóstico Infantil y Tutoría Académica en la Universidad, por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ha participado como autora y coautora en diversos trabajos sobre ética y Psicología, y escritura académica dentro de la universidad, entre otros.

Olga López Pérez. Licenciada en Psicología. Técnico académico de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente en la Universidad sobre Psicología y educación. Responsable del Programa de tutoría y colaboradora en proyectos de investigación sobre Escritura, Lectura y Aprendizaje. Línea de investigación: alfabetización académica y escritura en las disciplinas. Artículos científicos: “Tutoría entre pares y escritura en la universidad”. “Alfabetización académica en los primeros años de formación disciplinar”. Actual interés en la parti-

cipación de los profesores en la enseñanza a partir de la escritura en las disciplinas.

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora. PTC en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Trabaja en dos líneas de Investigación 1) *Construcciones de sentido: discurso y estudios culturales*, y 2) *Desarrollo de habilidades de lecto-escritura en la universidad*. Miembro del SNI, Coord. Posgrado en Humanidades y Pte. Academia en Lengua Escrita. Autora de libros, capítulos de libro, artículos académicos y de divulgación.

Paulina Zary Corral. Máster en Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Educación, Universidad Autónoma De Barcelona. Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Segunda Enseñanza en la Especialización de Letras y Castellano, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador. Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Politécnica Nacional

Sandra Guerrero Martínez. Obtuvo su título de magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional en la UTPL, actualmente profesora y coordinadora del área de Lengua de la Universidad Casa Grande (UCG). Catedrática con 28 años de experiencia en los ámbitos de: Lenguaje, Lengua, Comunicación, Desarrollo Pensamiento Crítico y Creativo, Inteligencias Múltiples y Modelos Pedagógicos Innovadores. Ha colaborado con la Universidad Estatal de Guayaquil, UEES y FASINARM.

Sonia Inés López F. Candidata a Doctora en Humanidades, Universidad EAFIT. Profesora titular, Departamento de Humanidades: Coordinadora Académica del Centro de estudios de lectura y escritura –CELEE–, Universidad EAFIT.

Vicente Robalino. Doctor en literatura (PUCE). Doctor en Letras (UNAM). Director de la Escuela de Lengua y Literatura (PUCE). Coordinador de la Maestría en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana (PUCE). Profesor invitado de la Universidad Andina Simón Bolívar. Profesor- investigador en lengua y literatura. Escritor y crítico.

Violeta Molina Natera. Docente del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Directora del Centro de Escritura Javeriano. Fonoaudióloga, magíster en lingüística y español y estudiante de Doctorado en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Miembro del grupo de investigación Procesos y Medios de Comunicación. Coordinadora de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.

Información a los autores

A lo largo de sus 30 años de existencia, la Revista de Humanidades Pucara de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca (Ecuador), se ha constituido en un referente de consulta especializada por parte de estudiantes, docentes e investigadores que trabajan las diferentes manifestaciones de la cultura y la sociedad, desde perspectivas literarias, históricas, filosóficas, antropológicas, psicológicas y educativas.

En este sentido, Pucara, como espacio de diálogo e intercambio académico, convoca a expertos nacionales y extranjeros para presentar sus avances y productos finales de proyectos de investigación inéditos avalados por instituciones de educación e investigación de prestigio.

Normas de publicación:

1. Requisitos formales Los trabajos completos deben enviarse al correo pucara@ucuenca.edu.ec con el nombre “Versión final. Primero(s) apellido(s)”, en formato Word o compatible.
2. Datos del autor. En hoja aparte adjunta se debe incluir la filiación del autor (o los autores), su dirección (apartado postal), correo electrónico y las cualidades principales del autor (grado académico, nombre, categoría, área de trabajo y vinculación institucional) en hoja separada.
3. Tiempos y proceso editorial. Una vez recibidos los artículos, el Comité Editorial evaluará el cumplimiento básico de los requisitos. Obtenido el visto bueno del Comité, el documento será evaluado por un par académico anónimo y externo.
4. Artículos aceptados. El / los autores de los artículos aceptados para la publicación serán notificados vía correo electrónico y recibirán dos ejemplares de la revista.
5. Parámetros y presentación de artículos. Los textos no deben sobrepasar las veinticinco (25) páginas, incluidos las notas al pie, anexos y bibliografía. Deben presentarse en su redacción definitiva, en forma clara y nítida, escritos a doble espacio. El tipo de letra utilizado es Times New Roman 12.

6. Los trabajos podrán estar escritos en español, inglés o portugués.
7. Normas de estilo. Pucara basa su estilo en la Sexta Edición de la Asociación de Psicología Americana (APA).
8. Organización del texto.
 - El título del artículo debe aparecer centrado en letra Times 12 negrita mayúscula. Su extensión no debe exceder las 20 palabras. El título debe estar traducido al inglés y portugués.
 - A continuación, debe incluirse un RESUMEN del trabajo de no más de ciento cincuenta palabras.
 - Seguidamente, debe incluirse el ABSTRACT en inglés.
 - Finalmente, RESUMO, en portugués.
 - Además, debe incluir cuatro palabras clave que caractericen el trabajo tanto en español inglés y portugués.
 - Los títulos de las partes (en caso de que el trabajo los tenga) que componen el escrito deben utilizar la letra Times 12 negrita minúscula.

EL DIRECTOR

PUCARA
Revista de Humanidades y Educación
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria.
Teléfono (593) 07 4051125
e-mail: pucara@ucuenca.edu.ec
Cuenca - Ecuador

La REVISTA DE HUMANIDADES PUCARA N.º 27
se terminó de imprimir en julio de 2016
en los talleres Gráficos de la Universidad de Cuenca,
con el auspicio de la Facultad de Filosofía,
Letras y Ciencias de la Educación.

Humberto Chacón Q.,
DECANO

Elena Jerves
SUBDECANA



pucara

REVISTA DE HUMANIDADES

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación • Universidad de Cuenca • ISSN 1390-0862 • Folio Latindex: 11915



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Dirección de Investigación

Kilkana
Programa de Lectura y
Escritura Académicas



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura,
Sede ECUADOR