

CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Claudia María Maya Franco
Andrés Alexander Puerta Molina
Editores académicos



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN



Cultura escrita en la Universidad

CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Primera edición 2010
© Universidad de Medellín

ISBN: 978-958-8348-75-9

Editores académicos:
Claudia María Maya Franco
Andrés Alexander Puerta Molina

Editor:
Leonardo David López Escobar
Dirección electrónica: ldlopez@udem.edu.co
Universidad de Medellín. Medellín, Colombia
Cra. 87 No. 30-65. Bloque 20, piso 2.
Teléfonos: 340 52 42 - 340 53 35
Medellín - Colombia

Corrección de estilo:
Lorenza Correa Restrepo
lrenzacorrea@une.net.co

Distribución y ventas:
Universidad de Medellín
e-mail: selloeditorial@udem.edu.co
www.udem.edu.co
Cra. 87 No. 30-65
Teléfono: 340 52 42
Medellín, Colombia

Diagramación:
Hernán D. Durango T.
hernandedurango@gmail.com

Impresión:
L. Vieco e Hijos Ltda.
Cra. 50E No. 10 sur-65
PBX: 255 96 10
Medellin. Colombia
e-mail: lviecoehijasltdda@une.net.co

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo, por escrito, de la Universidad de Medellín.

Hecho el depósito legal.

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
---------------	---

CAPÍTULO 1

LECTURA Y ESCRITURA EN LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA: SENTIDOS Y USOS SOCIALES

JUANITA DEL MAR VESGA - ISABEL CRISTINA VASCO
ALICIA ESCOBAR - ELI RUBY AUSECHA

INTRODUCCIÓN.....	13
1.1 HISTORIA FAMILIAR, ESCOLAR Y COMUNITARIA ALREDEDOR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	15
1.2 SENTIDOS Y USOS SOCIALES DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL EN LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN..	17
1.3 A MANERA DE CONCLUSIÓN	22

CAPÍTULO 2

CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LA REVISIÓN ENTRE PARES

ALFONSO VARGAS FRANCO

INTRODUCCIÓN.....	25
2.1 ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	27
2.2 LA REVISIÓN ENTRE PARES, UN ACTO DE DIÁLOGO TRANSFORMADOR, DE HUMILDAD Y TOLERANCIA. (UNA PROPUESTA DIDÁCTICA)	30
2.2.1 Composición en Español I	31
2.2.2 Comprensión y producción de textos académicos	32
2.2.3 Seminario de enseñanza del Español	34

CAPÍTULO 3

**PROCESO Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FOMENTO
DE LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD**

MARÍA DE LOS ÁNGELES BRICEÑO MORENO

INTRODUCCIÓN.....	41
3.1 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FOMENTO DE LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD	42
3.2 MARCO TEÓRICO	42
3.3 METODOLOGÍA	44
3.4 PROCESO PEDAGÓGICO DESARROLLADO	46
3.4.1 Estrategias pedagógicas del docente.....	48
3.5 RELACIÓN ENTRE TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y EL PROCESO PEDAGÓGICO.....	49
3.6 CONCLUSIONES.....	50
ANEXO A.....	52

CAPÍTULO 4

**LA ESCRITURA COMO PROCESO
DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO LITERARIO**

HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN.....	53
4.1 EL TIEMPO DE LA LECTURA, EL TIEMPO DE LA ESCRITURA	55
4.2 LA ESCRITURA INSTRUMENTALIZADA.....	57
4.3 LAS RAZONES DE LA ESCRITURA	58
4.4 UNA ESCRITURA QUE REPLANTEA LA REALIDAD.....	61
4.5 LOS TALLERES DE ESCRITURA COMO ZONAS DE JUEGO	62

CAPÍTULO 5

TRANSVERSALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	65
--	-----------

MG. ALBA LUCÍA BUSTAMANTE H. - SARA GIRALDO

PRÓLOGO

LEER Y ESCRIBIR, PROCESOS EN DISCUSIÓN PERMANENTE, HETEROGÉNEA Y SIEMPRE VIGENTE

Después de siete años como Grupo de Investigación en la Universidad de Medellín, la misión que nos trazamos en LOGOS a comienzos del 2003 sigue intacta, aunque nuestro objeto de estudio se haya ido transformando y nuestras búsquedas se orienten a asuntos más específicos de la lectura y la escritura en la educación superior.

Las búsquedas didácticas, investigativas y académicas que iniciamos en los procesos lectoescriturales básicos y en la producción de textos específicos como los empresariales y los periodísticos, ahora navegan en mares tan diversos como el de la etnoeducación, las representaciones, las estrategias pedagógicas y el texto escrito como problema de comunicación; y en océanos profundamente artísticos, pero complejos, como el de los textos literarios.

La compilación que hoy usted tiene en sus manos es otro producto de las búsquedas emprendidas tras las pistas halladas en los primeros años de nuestro trabajo. Aquí se reúnen las ponencias presentadas en las VIII Jornadas de Investigación Internacionales Universidad de Medellín, realizadas del 28 al 30 de abril de 2007, y en las que pudimos debatir desde varias perspectivas un tema siempre vigente y cada vez más sensible en los claustros académicos: la lectura y la escritura.

Las discusiones de dichas jornadas nos permitieron abrir nuestra mirada a estos procesos y descubrir que las relaciones fundamentales con el texto escrito van mucho más allá de las prácticas pedagógicas usadas por los docentes y de las dificultades con la palabra fija que evidencian los estudiantes. Los trabajos allí presentados nos mostraron cómo el lenguaje, que soporta los intercambios entre los miembros de un grupo social, presenta otras problemáticas más profundas cuando ese grupo social es heterogéneo, cuando el uso del lenguaje está marcado por la especificidad de una profesión o cuando la preocupación se asoma a usos culturales como el literario.

En el texto, se presentan abordajes al problema desde perspectivas como la Etnoeducación, aparentemente lejana a nuestro campo, la comunicación. El trabajo de la Universidad del Cauca sobre los sentidos y el uso social de los procesos de lectura y escritura en español en la Licenciatura en Etnoeducación nos posibilita el acercamiento a estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las representaciones sociales y los usos que los estudiantes dan al código escrito, en un programa académico que pretende aportar a la formación de formadores con capacidad para innovar y realizar acciones educativas acordes con los grupos étnicos y socioculturales a los que pertenecen o con quienes trabajan.

Otro de los campos en los que entramos a la discusión es el de la producción de textos académicos. Es así como uno de los artículos incluidos, el de Alfonso Vargas Franco, presenta algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a los procesos de escritura en el contexto de la universidad, que son el resultado de una investigación en curso sobre concepciones y representaciones en torno a la identidad del sujeto escritor y al objeto de la escritura en los procesos de composición de este tipo de textos. En el artículo se revisan algunos estudios sobre la enseñanza de la escritura, se abordan las perspectivas teóricas que subyacen a la concepción de la escritura como proceso y se evalúan algunos testimonios de estudiantes, producto de una experiencia didáctica de elaboración de un artículo corto.

Las estrategias pedagógicas exitosas también se abordaron en la discusión, particularmente con el trabajo de la Universidad de la Sabana que lidera María de los Ángeles Briceño Moreno. Su trabajo, incluido en esta compilación, presenta el proceso particular de aprendizaje que ha permitido promover en los estudiantes de cuatro universidades del país, tanto públicas como privadas, una cultura escrita investigativa, fruto de la reflexión y del ejercicio docente de 15 años. El texto da cuenta de planes de negocio y documentos en forma de artículo, desarrollados por estudiantes, como productos que validan las herramientas diseñadas y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en pro de la cultura escrita universitaria.

Como referencia inmediata para las nuevas búsquedas del grupo Logos, recibimos con agrado el trabajo de Humberto Alexis Rodríguez, sobre la escritura como proceso de comprensión e interpretación del texto literario, que se inscribe en una preocupación por la pedagogía de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras, en la sublínea de la didáctica de la literatura. En este campo, el trabajo se orienta hacia la generación de proyectos de formación de competencias literarias en el aula y propone, entre otras acciones, el desarrollo de un marco general de reflexión sobre las relaciones

entre la didáctica general y una didáctica específica de la literatura, y el estudio de las posibilidades de la escritura como herramienta de base para los procesos de comprensión e interpretación de textos.

Agradecemos al Sello Editorial de la Universidad de Medellín por el empeño puesto y el apoyo prestado para esta edición. Entregamos este texto para que sirva de pretexto para continuar la inacabable y siempre necesaria discusión. Estamos seguros de haber reunido aquí nuevas y autorizadas voces frente al tema que nos convoca como grupo. Somos palabra; a ella acudimos, en ella nos cobijamos y con ella nos comprometemos. Esperamos que las que hoy reunimos nos permitan escuchar las de muchas otras personas a las que el tema también les habla.

Mg. Jhon Jaime Osorio Osorio

Grupo de Investigación LOGOS

Lectura y Escritura en la Educación Superior

CAPÍTULO 1

LECTURA Y ESCRITURA EN LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA: SENTIDOS Y USOS SOCIALES*

*Juanita del Mar Vesga***

*Isabel Cristina Vasco****

*Alicia Escobar*****

*Elí Ruby Ausecha******

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Etnoeducación¹ es un programa académico que pretende aportar a la formación de formadores con capacidad para innovar y realizar acciones educativas acordes a los grupos étnicos y socioculturales a los que pertenecen o con quienes trabajan. En los procesos de evaluación permanente que realiza el grupo de profesores se llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para comprender lo que leen, identificar

* Proyecto aprobado por Colciencias en la convocatoria 2005, en la línea Diálogo de saberes, liderado por dos grupos de investigación: Grupo de Lectoescritura y Grupo de Investigación en Estudios Interculturales.

** Magíster en Etnolingüística, Universidad de los Andes. Título: Fonóloga del Bora. Pregrado en Trabajo Social de la Universidad Nacional del Colombia. Docente Universidad del Cauca. Dirección electrónica: rescobar@unicauca.edu.co

*** Estudiante de la Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca. Mención de Honor como tecnóloga en Sistemas, American Business School, Manizales, Colombia. Tecnóloga en Sistemas, American Business School Manizales (Colombia). Integrante de los grupos de investigación, de Estudios Interculturales y Cuerpo, Fenomenología y Cultura de la Universidad del Cauca. Dirección electrónica: juanitadelmarvesga@hotmail.com

**** Docente de la Universidad del Cauca, coordinadora de la investigación. Magíster en Etnolingüística. Universidad de Los Andes, UA, Colombia. Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, UNCB, Colombia. Dirección electrónica: rescobar@unicauca.edu.co

***** Egresada de la Licenciatura en Etnoeducación e investigadora del equipo del proyecto, Universidad del Cauca, UC, Colombia. Investigadora en historia educativa, prácticas educativas, etnoeducación, gestión educativa en diversidad cultural, interculturalidad y pedagogía del lenguaje. Dirección electrónica: eausecha@unicauca.edu.co

¹ Programa del Departamento de Estudios Interculturales. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca.

los argumentos de los autores, ponerse en diálogo con ellos y dar cuenta de esto por escrito; dificultades que adquieren mayores dimensiones en la metodología abierta y a distancia en la que se realiza el programa.

Es en este contexto que se adelanta el proyecto de investigación: “Sentido y uso social de los procesos de lectura y escritura en español en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las representaciones sociales y los usos que los estudiantes dan al código escrito.

Para llevarlo a cabo se cuenta con la participación de 11 estudiantes de los diferentes semestres, y de 3 egresados(as) de la Licenciatura; todos provenientes de diferentes grupos étnicos y socioculturales como afrocolombianos, indígenas (bilingües y no bilingües) y mestizos, tanto de zonas rurales como urbanas. A este grupo se le ha llamado grupo colaborador, ya que han aportado al proyecto con sus historias de vida alrededor de la lectura y la escritura. Dos de estas estudiantes y una de las egresadas hacen parte del equipo de investigación, lo que significa que han explorado la vida de sus compañeros y colegas y, a la vez, han profundizado y contado su propia experiencia.

En forma paralela al avance del proyecto, el equipo de profesores del programa abre un espacio de seminario-taller en busca de una mayor comprensión de las dificultades en lectura y escritura de los estudiantes, seminario que en los últimos seis meses es coordinado por el equipo de investigación con la idea de poner en diálogo los avances del proyecto con las perspectivas de los profesores sobre el problema, en función de las estrategias pedagógicas.

También se realizan observaciones de aula y salidas de campo a las comunidades de las que hacen parte los estudiantes, para mirar prácticas de lectura y escritura; a la vez que se estudian los materiales de apoyo utilizados en la Licenciatura para analizar los ejercicios propuestos y las concepciones alrededor de estos procesos; se hace, asimismo, una revisión bibliográfica permanente.

Hecha la anterior contextualización, lo que se quiere mostrar en la ponencia son los avances de esta investigación, producto de las reflexiones y análisis logrados a partir del diálogo entre la información recogida con los estudiantes, egresados y profesores, y los planteamientos de algunos estudiosos sobre el tema. Por lo tanto, en la primera parte se muestran algunos aspectos relacionados con la historia familiar, escolar y comunitaria alrededor de la lectura y la escritura; y en segunda instancia, se expone lo referente a los sentidos y usos sociales de los procesos de lectura y escritura en español en la Licenciatura en Etnoeducación.

1.1 HISTORIA FAMILIAR, ESCOLAR Y COMUNITARIA ALREDEDOR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La familia y la comunidad pueden considerarse como aquellos primeros espacios en los que se van construyendo, en el intercambio comunicativo permanente, sentidos y usos:

“Se daban espacios de lectura en la casa porque a mis hermanos, sobre todo a uno, mi hermano mayor, le gustaban mucho las revistas de Kaliman, las de Memín, de Águila Solitaria, esas revistas eran chéveres o a mí me gustaban porque tenían dibujos” (Elí Ruby).

“En esas revistas yo aprendí mucho a leer, porque yo veía que mi hermano leía” (Fernando).

La importancia que se le da al hecho de aprender a leer y escribir varía: en algunas familias son las madres quienes siempre están ‘empujando’ para que los niños vayan a la escuela, con la esperanza de que sus hijos e hijas no vivan como ellas, sin ese conocimiento; en pocas ocasiones, los padres son ejemplo de lectura; en otras, leer y escribir, aprender matemáticas y hacer la primera comunión eran las metas de asistir a la escuela. En muchos casos, se da un esfuerzo personal importante para conseguir unos niveles de educación mayores que los de los padres y abuelos, y aún de los mismos hermanos, de tal manera que los estudiantes, en su mayoría, son la primera generación que accede a la universidad.

El acceso a distintos tipos de textos es desigual, siendo la Biblia uno de los más constantes al igual que los cómics y los periódicos; se encuentran algunos casos en los que sólo se usaron las cartillas de la escuela pues en los hogares no había nada para leer.

En la escuela los sentidos y usos de la lectura y la escritura están enmarcados en el hecho pedagógico: es allí donde se perfecciona el uso del lenguaje oral y se desarrolla la capacidad de comunicarse en forma escrita, al tiempo que lectura y escritura se convierten en herramientas fundamentales del proceso pedagógico, para acceder y memorizar información, para comprender los hechos, para evaluar la comprensión y aprehensión del conocimiento.

Se puede afirmar que, en gran medida, los sentidos y usos han estado supeditados a su papel de instrumentos pedagógicos, en una dinámica en la que se acentúa la verticalidad de la relación profesor estudiante, siendo el maestro quien determina qué se lee y cómo se interpreta; no hay posibilidad de iniciativa personal ni de leer y escribir en forma significativa, comunicando lo que se quiera expresar, es decir, está negada la oportunidad de descubrir y recrear el mundo a través del código escrito.

Son pocos los testimonios que dan cuenta de un aprendizaje sin experiencias basadas en el autoritarismo, y aun en el castigo físico y/o psicológico.

Los procesos escolares vividos por los estudiantes no fueron conducidos hacia la formación de seres autónomos, creyentes de su capacidad de inventar, producir, conocer, y esto se evidencia en las dificultades para leer y escribir, que casi siempre son actividades que se desarrollan en función del cumplimiento del compromiso académico y no como actos que enriquecen y amplían la visión de la vida y la capacidad de acción en la realidad a la que se pertenece.

“Mi hermano (...) se salió de la escuela porque (...) nos tocaba con un profesor que tenía uno de esos anillos grandotes y él le daba a uno coscorrones en la cabeza (...) Uno se da cuenta de que uno cuando leía una obra, (...) leía y lo que entendía lo escribía; los otros no, pagaban para que les hicieran los trabajos, entonces se basaban en la nota no más, y a uno, casi lo rechazaban por el trabajito que era cosa de uno” (Arnul).

Sin embargo, se crea también un sentimiento de independencia y autonomía en el momento en que se aprende a leer y escribir:

“La primera sensación fue de alegría porque ya no tenía que estarle diciendo a mis hermanos que me explicaran, que me ayudaran, porque a veces como que no tenían la paciencia o contestaban ‘no tengo tiempo’, entonces yo ya no dependía de las demás personas para hacer mis cosas” (Elizabeth).

También se encuentran vivencias importantes en el nivel comunitario, relacionadas con el hecho de saber leer y escribir, en cuanto se generan papeles preponderantes como mediadores entre la oralidad y la escritura:

“Yo me convertí en un vocero, en un líder o una persona que les estaba transmitiendo un mensaje, un mensaje del código escrito a la oralidad; o sea, me convertí como en ese enlace de algo que ellos no conocían (...), y como los viejos mayores de 50 años no tuvieron proceso de escolarización, la misma situación de la región, la pobreza, entonces yo ya me fui convirtiendo, como lo dije antes, en su canal de comunicación” (Danilo)

Merece especial atención la vivencia escolar de los indígenas, ya que una de las situaciones encontradas se refiere al hecho de que quienes ingresaron a la escuela hablando únicamente la lengua indígena tuvieron que aprender a la fuerza, por medio del castigo físico y la prohibición explícita de usar su lengua, a hablar, leer y escribir español al mismo tiempo; claramente la escuela se convierte en un ámbito de rompimiento cultural y lingüístico muy fuerte, con un gran impacto psicológico, social y cultural para varias generaciones.

Y precisamente, esta es una de las causas que más han incidido en el hecho de que en la actualidad, jóvenes y niños cada vez en mayor medida, no estén aprendiendo la lengua indígena como lengua materna sino el español:

“En el grado tercero, de ahí sí ya aprendí a leer más o menos, más o menos a mediados del año yo aprendí a leer correctamente como se debe; pero yo no entendía, simplemente ejercía, más no entendía, no interpretaba la lectura, mejor dicho, no entendía, simplemente era por leer no más (...) Después me fui para Mosoco y por allá la mayoría de los niños ya hablaban español, entonces yo al integrarme con ellos aprendí más o menos a hablar el español y así mismo la escritura. A mí simplemente me enseñaron lo que es leer en español y hace muy poquitos tiempos que llegó la escritura en Nasa yuwe (...) Si la profesora mandaba a leer o a hacer unas planas, simplemente coger y escribir nada más. Yo cuando llegaba a la casa, yo siempre hablaba en Nasa yuwe y simplemente en la calle no más hablaba el español” (Abraham).

Actualmente los estudiantes indígenas ven la lectura y la escritura en español como una herramienta política, que les posibilita interactuar con la cultura hispanohablante para apropiarse de conocimientos que les permitan enfrentar situaciones de opresión y mantener su cultura. Muestran gran interés por avanzar en el dominio de estos dos instrumentos de la lengua para “defenderse en el mundo”.

1.2 SENTIDOS Y USOS SOCIALES DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL EN LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN

En la licenciatura en etnoeducación se transforma la experiencia frente al código escrito, es decir, de una lectura y escritura que en los espacios escolares se destacaba por el formalismo, se pasa a una lectura y escritura que despierta un sentido de encuentro con el contexto sociocultural del que se es parte. Estos cambios son consecuencia del ingreso a la universidad, pero especialmente de los procesos pedagógicos y el enfoque etnoeducativo en el que se pretende formar a los estudiantes:

“Cuando ya llegué aquí a la Licenciatura empecé a ordenarme para leer, porque antes yo leía, pero desordenadamente. Ese proceso a mí me ha marcado porque hasta ahora estoy desaprendiendo para aprender. Cuando empecé la universidad para mí fue un poquito complicado porque aquí es como meterse en otra dinámica, ya es simplificar bastante, ser crítico, más que todo crítico y relacionando desde la realidad. Ahora cuando leo o cuando escribo lo hago preguntándome, cuestionando desde mi realidad como persona en el contexto campesino donde vivo” (Enuar).

Este reconocimiento de los contextos se logra mediante ejercicios como la autobiografía, que es una oportunidad para reconocer la historia personal de cada uno; elaboración de cosmogramas, como posibilidad de reflexionar sobre las creencias y las diferentes visiones de mundo; la reconstrucción de la historia de la escuela, la comunidad, el indagar por la vida de una persona significativa de esta –líderes, maestros y mayores–, y por las formas de organización social, como ejercicios de empoderamiento local; la elaboración de materiales educativos, entre los que se encuentran cartillas, videos, que se convierten en herramientas que contribuyen a la práctica docente de aquellos estudiantes que ejercen como maestros y líderes en sus comunidades.

Ejercicios como los anteriores permiten a los estudiantes valorar su territorialidad, preguntarse por el papel que se desempeña en la realidad que se vive, generando un re-conocimiento (volver a conocer) y valoración del otro, en donde la lectura de textos y de videos, la convivencia en el aula y las salidas pedagógicas se constituyen en herramientas fundamentales para esta transformación de lo que significa leer y escribir en la universidad.

Se logran visualizar transformaciones que se van dando en las representaciones y concepciones en relación con la lectura y la escritura, pues estas empiezan a pensarse y sentirse como la posibilidad de compartir la realidad que se vive, expectativas, apuestas e ideales como seres individuales y colectivos; ya no solo escriben los expertos, esta es una posibilidad abierta a todos:

“Uno piensa que siempre la razón la tienen los escritos de los libros o el escritor, pero no, ya uno se pone a ver que uno, así como un escritor lee, uno también puede ser un escritor, de que así como hay una persona que es poeta, uno también puede ser poeta. Entonces ya uno como que va tomando la iniciativa, como que se va inspirado en decir lo que es la lectura y escritura porque, es que yo antes pensaba que la lectura era solamente leer las letras y la escritura solamente escribir lo que estaba en el libro; mejor dicho, copiar lo que había en los libros, pero ya uno poco a poco va entendiendo que la lectura y la escritura se pueden realizar desde nuestra propia vida, desde la cotidianidad, y es allí donde el trabajo a uno le sirve bastante porque eso mismo uno lo aplica con los estudiantes para que le cojan el amor a la lectura; pero eso lo veo es ahora porque antes a uno lo hacían era copiar conceptos, repetir conceptos (...) Es importante porque uno empieza a escribir desde su vida, desde lo suyo, desde sus experiencias” (Elizabeth - egresada).

Emerge un nuevo sentido frente a los textos: ya no se lee únicamente para conocer lo que allí está escrito, se lee para interactuar, para poner la propia realidad en relación con la de otros, experiencia que permite cuestionar y

cuestionarse a sí mismo. Los textos ya no encierran la autoridad que en un tiempo se pensó que tenían, ahora se pueden rayar, se les puede preguntar, contradecir:

“Tengo que reconocer que yo sí siento que he mejorado a la hora de leer y a la hora de escribir. Antes de entrar a la licenciatura tenía otra forma de relacionarme con los textos, era como una sensación como si lo que está en un libro eso era para ser aprendido, no es como para entrar a cuestionarlo (...) Entonces yo he aprendido a cuestionar los libros y a decir no, no me parece por ésto, por ésto o por aquéllo, o sí me parece y he aprendido a hacer ese puente entre lo que leo y también en lo que veo en la realidad que vivo, cosas que antes no hacía” (Juanita).

Se encontró, además, entre los estudiantes, una diferenciación que puede establecerse entre sentidos y usos relacionados con la vida cotidiana y personal frente a lo que sucede en los espacios educativos formales, como lo muestra este testimonio:

“En este momento la lectura para mí tiene varias connotaciones, por una parte, es la oportunidad de conocer, de afirmarme, de cuestionarme; es un instante de intimidad con todo lo que soy en relación con lo que leo. Pero aún no es fácil dedicar largos tiempos a la lectura, me cansa, sobre todo, cuando son textos académicos. Cuando es literatura es más encarretador” (Janeth).

En la cotidianidad, además de la presencia aparentemente natural de la escritura como un modo de comunicación, encontramos sentidos y usos con una vinculación muy fuerte a lo emocional y lo afectivo, a la identidad y al autoconocimiento; la escritura se concibe como un refugio:

“Escribir para mí ha sido un refugio para lo emocional, porque yo siento que he sido muy solita, entonces siempre escribir es como la posibilidad de encontrarme, de socializar, de sacar lo que yo pienso, lo que yo siento. Pero es muy curioso porque no sé exactamente en qué momento como que rompí con eso de escribir, con esa necesidad; ahora no escribo tanto como antes, aunque hay momentos en que lo hago. (...) Yo escribo para desahogarme, porque la escritura me ayuda a identificar más claramente qué es lo que me pasa y a analizar un poco más la situación” (Isabel).

Los diarios y las cartas son usos que se dan en consecuencia con este sentido de refugio y sanación. Son escritos que se guardan, especialmente los diarios, se comparten muy poco, y con el paso del tiempo, permiten reencontrarse, reafirmarse y observar cambios y constantes en la vida.

Vale la pena resaltar que el hecho de acceder a un nivel educativo mayor posibilita que los hijos de los estudiantes, es decir, la siguiente generación,

tenga un acercamiento diferente a los libros, con la posibilidad de entrar en contacto con distintos tipos textuales, que en la vida familiar y comunitaria de sus padres no existieron:

“Me pongo a pensar en mis hijas y en su proceso en cuanto a la lectura y a la escritura y fue muy diferente al que yo viví, totalmente distinto y mejor; pero como dicen que nunca es tarde para aprender, yo todavía lo sigo intentando porque no es solo la universidad sino también otras cosas” (Elí Ruby - egresada).

Es posible afirmar que estos niños están construyendo sentidos y usos distintos a los de sus padres, más aún si tenemos en cuenta los nuevos medios tecnológicos, cuya presencia es cada vez mayor en todos los espacios de la vida cotidiana.

De otro lado, es notoria la forma como van cambiando las prácticas docentes, pues aquellos estudiantes que ya han asumido este rol manifiestan la necesidad de romper con las prácticas tradicionales que ellos vivieron y están intentando tener un desempeño docente marcado por la comprensión de los niños, sus intereses y afectividades:

“... tengo que motivar a los niños no tanto a que lean sino a que escriban, aunque yo veo que ellos escriben. La profesora que estaba antes les hacía hacer planas y yo les digo no, escriban cosas sobre la escuela, sobre ustedes mismos, sobre la convivencia en el salón, en la escuela, y ellos se motivan. Yo pienso que ahora hay una intención que me llama a mejorar en ese sentido de la lectura y de la escritura y al mismo tiempo me motiva” (Elí Ruby – egresada).

Es necesario resaltar, además, los avances en la formación en investigación y en lectura y escritura de las dos estudiantes y la egresada de la Licenciatura, al participar como investigadoras en el proyecto:

- La elaboración e implementación del proyecto nos ha exigido pensar en cómo sería el proceso y nos ha implicado tomar decisiones sobre él en el camino, esto ha contribuido al fortalecimiento de nuestra autonomía.
- El ejercicio de revisión bibliográfica nos ha posibilitado apropiarnos conceptualmente no solo en relación con el tema de la lectura y la escritura sino también con el de la investigación en etnoeducación.
- El intercambio de experiencias con los compañeros con quienes hemos elaborado las historias de vida, el contar nuestra propia historia, la realización de los talleres con el grupo de profesores y el de estudiantes nos ha permitido reflexionar sobre nuestros propios procesos lectores

y escritores; del mismo modo, las exigencias de lectura y escritura permanente nos han llevado a identificar nuestras fortalezas y debilidades como usuarias de la cultura escrita: hemos logrado tener elementos que nos permiten asumir acciones para avanzar en este sentido.

- Nuestra mirada acerca de los procesos de investigación se ha ampliado: investigar es para nosotras la oportunidad para crear una búsqueda propia que exige ir trazando caminos, que avanza, que retrocede, no como una pérdida, sino como la oportunidad de seguir adelante teniendo claro el objetivo.
- Participar de este proceso con un doble rol ha sido relevante en nuestra formación como licenciadas en Etnoeducación: tener la experiencia de lo que significa apropiarnos de una pregunta, de un lugar para leer los textos, de toda una reflexión que hace ya unos años viene emergiendo alrededor de la lectura y la escritura en los espacios universitarios.
- En nuestro papel de maestras, las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura con nuestros estudiantes se transforman, pues entramos en la reflexión acerca de cómo estamos entendiendo, visualizando y practicando la lectura y escritura con los ellos.

Hemos logrado escribir, como en esta ponencia, para que otros lean lo que escribimos desde nuestras vivencias, experiencias, formas de entender y visionar el mundo y se enriquezcan, identifiquen, difieran de ello.

Para finalizar, se exponen las principales conclusiones de las reflexiones realizadas en el seminario-taller con los profesores y profesoras de la licenciatura, con base en el cual se perfila una visión más integral del problema, entendiendo que no se puede hablar únicamente de dificultades que traen los estudiantes, sino que es necesario analizar qué se está haciendo desde los profesores frente a éstas y qué se propone en el diseño curricular del programa:

- Hay sólo un curso de lectoescritura al inicio de la carrera que no es suficiente para responder a las necesidades de los estudiantes.
- Hay una práctica más frecuente de la lectura que de la escritura, ya que se lee bastante, pero es mucho menos lo que se escribe, aspecto que es fundamental tener en cuenta en el diseño de las estrategias pedagógicas.
- En el debate actual sobre la lectura y la escritura en la universidad, ha tomado fuerza el planteamiento sobre las especificidades que tienen estos procesos en el nivel universitario, que exigen al estudiante el ingreso a una cultura académica mediada por géneros discursivos disciplinares, los cuales debe manejar para un desempeño profesional adecuado y para

los que los estudiantes no tienen elementos ya que las exigencias de la secundaria son diferentes. Con este análisis, se sale de la cadena en la que los profesores de la educación superior asumían que se trataba de un problema a resolver en la secundaria, y en ésta, que era un problema de la primaria.

Siendo la etnoeducación un campo teórico-práctico interdisciplinar, una de las preguntas planteadas en las reflexiones es: ¿cuáles son los géneros discursivos propios y/o afines a su identidad?

Poder integrar los conocimientos desde la experiencia cotidiana con los adquiridos en la educación superior de manera crítica, analítica, propositiva y respetuosa de la diferencia es el reto de la lectura y la escritura en la universidad; para ello es necesaria la creación de políticas en cada universidad y en la educación superior en su conjunto, pues este problema no puede reducirse a la buena voluntad de uno o varios docentes.

1.3 A MANERA DE CONCLUSIÓN

La lectura y la escritura son procesos de comunicación complejos, cuya apropiación no se reduce a técnicas para ser más eficientes en su ejecución, sino que en ellos confluyen múltiples dimensiones, socioculturales, políticas, sociocognitivas, afectivas y emocionales, que no pueden obviarse al momento de elaborar un diseño pedagógico.

Las reflexiones y planteamientos surgidos en el espacio del seminario taller muestran que no hay recetas, ni soluciones dadas; por el contrario, invitan a recorrer caminos propios en busca de alternativas que permitan generar nuevos procesos en la lectura y la escritura en el contexto universitario, en cuanto los estudiantes se enfrentan a nuevos retos, expectativas y posibilidades en relación con el código escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango, I. P., y Corrales, S. (2005). La escritura como hecho público: inmanencia y trascendencia de la lectura y la escritura en la universidad. Popayán.
- Carlino, Paula. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Corrales, M. y otros. (2003). Procesos de comunicación. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
- Fernández, G. e Izuzquiza, M. (s.f.). La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en

- Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Página en Internet.
- Ferreiro, Emilia. (2002, 2ª. edición). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica, México.
- Jurado Valencia, Fabio (1999). Investigación, escritura y educación. Plaza y Janés, Colombia.
- Lerner, Delia. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México.
- Licenciatura en Etnoeducación. Diseño Curricular. (2000). Universidad del Cauca. Documento interno. Popayán.
- Meek, Margaret. (2004. 1ª. edición en inglés: 1971). En torno a la cultura escrita. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Ong, Walter (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rincón, Gloria. (2007). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Serie Tejer la red. Editorial Poemía. Colombia.
- Universidad del Cauca. (2004). Especialización en Pedagogía de la Lectura y la escritura. Documento curricular. Instituto de postgrados, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Popayán.

CAPÍTULO 2

CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LA REVISIÓN ENTRE PARES

*Alfonso Vargas Franco**

INTRODUCCIÓN

“Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, releo, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar. Escribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como conducir o esculpir, que requiere saber servirse de varios utensilios para moldear el mármol o mover el coche.

Los escritores experimentados se diferencian de los aprendices por la forma como utilizan estos utensilios durante el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc. Varios autores (Murray, 1978; Flower, 1989) afirman que en ningún otro punto son tan marcadas estas diferencias como en la revisión. Los autores expertos revisan más en cantidad y con más calidad. Revisar significa algo completamente distinto para los expertos y para los aprendices”.

Daniel Cassany, 1997. “Reparar la escritura”, p. 19

El debate sobre los procesos de lectura y escritura ocupa un lugar central en la agenda de la educación del siglo XXI. Una bibliografía compuesta por artículos

* Profesor de Español. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. Licenciado en Literatura y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad de Valle. Dirección electrónica: alvafran@univalle.edu.co

e investigaciones representa un extenso campo en los trabajos educativos contemporáneos; sin embargo, podría hablarse de que estos se han centrado fundamentalmente en los primeros niveles de la escolaridad (preescolar, básica y media) y que el interés por el caso de la lectura y la escritura en la educación superior es relativamente nuevo en el contexto hispanoamericano. La preocupación por la apropiación de la cultura académica por parte de los estudiantes universitarios y el papel que juegan, en la construcción de saber, la lectura y la escritura ha convertido esta problemática en un objeto de estudios de todas las personas interesadas en lo que Carlino (2006) denomina alfabetización académica.

Nuestras preguntas iniciales son: ¿Puede convertirse la escritura de textos académicos, una actividad compleja y exigente, en una verdadera pasión como lo sienten los escritores y las escritoras de ficciones? ¿Qué concepciones y representaciones sobre la escritura inciden en la planeación y revisión de textos académicos? ¿Cambian estas concepciones y representaciones a partir del trabajo en el aula? Responder estas cuestiones no es fácil, si tenemos en cuenta las creencias que han dominado la experiencia de la gran mayoría de las personas frente a la escritura. Sin embargo, las respuestas que dan los estudiantes en las encuestas y en las entrevistas escritas arrojan datos interesantes.

Retomando nuestra reflexión, la escritura ha sido vista como una actividad cultivada por seres rodeados de una aureola casi misteriosa, (mística quizá), románticos, soñadores, desequilibrados y geniales. En otras palabras, una experiencia completamente lejana de las posibilidades de los ciudadanos y ciudadanas comunes.

Ahora bien, el placer de la escritura puede ser cultivado hasta convertirse en una actividad de la que se deriven grandes satisfacciones personales mediante el esfuerzo y la disciplina, enfrentando las dificultades propias del proceso, teniendo en cuenta la diversidad de oportunidades que nos ofrece la vida para plasmar nuestro pensamiento a través de la escritura. De este modo, las notas, las cartas, las solicitudes, las reclamaciones, los avisos, los diarios, así como las prácticas discursivas académicas, entre las que se cuentan los informes, los resúmenes, las reseñas y artículos, constituyen un rico universo de posibilidades para desarrollar una competencia cada vez más necesaria en el mundo moderno.

Asumirse a sí mismo como escritor(a) es uno de los mejores logros que una persona pueda obtener: desde el punto de vista psicológico puede contribuir en el fortalecimiento de su identidad individual y social (Cassany, 2006). Así mismo, escribir es hoy un imperativo profesional. De ahí la necesidad de

desarrollar en los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores de textos académicos más autónomos, eficaces y creativos.

Nuestro artículo pretende, entonces, sensibilizar al docente universitario para que se plantee como hipótesis de trabajo que la calidad académica a la que aspira en su ejercicio profesional y, más concretamente en la apropiación del saber en su respectiva disciplina, está ligada a que los estudiantes sean escritores más competentes y eficaces a la hora de componer informes, resúmenes, reseñas y ensayos académicos; además, ofrecerle al profesor una perspectiva teórico-práctica que le ayude a orientar la escritura de estos textos, y sirva, además, a sus estudiantes para aprender a pensar mejor los problemas de cada disciplina del conocimiento, esto es, activar la función epistémica de la escritura (Wells, 2001, Carlino, 2006), y paliar un poco los efectos producidos por ese sentimiento de disgusto e impotencia que nos produce leer un trabajo plagado de citas de otros (plagios conscientes o deliberados), que ni siquiera han sido referenciados en la bibliografía y, sobre todo, con serios problemas de coherencia y cohesión, además de los sintácticos y ortográficos, los cuales se han ido agudizando con las vertiginosas transformaciones en los modos de apropiación de la cultura escrita por parte de los jóvenes, ligadas con la diversificación de sus soportes (tecnológicos, digitales, mediáticos).

2.1 ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

En relación con el concepto de alfabetización académica, Carlino (2006) advierte que esta noción se viene estudiando en el entorno anglosajón desde hace más de una década y que se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (p. 13). Además, permite describir y analizar las prácticas de lenguaje y pensamiento que identifican la cultura académica superior. La alfabetización académica designa también el proceso por medio del cual se llega a hacer parte de una comunidad científica y profesional, gracias a la posibilidad de lograr apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de determinadas convenciones del discurso.

Carlino sostiene que a pesar de la importancia del concepto se debe tener precaución con el mismo, ya que puede convertirse en una moda más que iría en detrimento del potencial transformador de las prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura en la educación superior. Es por esto que propone resignificar la expresión a partir de las corrientes teóricas que le sirvieron como sustento, planteando que la alfabetización académica no es una propuesta remedial para paliar los defectos en la formación de quienes llegan

a la universidad; por ello se hace necesario ver que el proceso de alfabetizar académicamente no significa transmitir un saber elemental, separado del contenido sustancial de las materias, transferible a cualquier asignatura.

Por otra parte, la vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más decantada. Una característica fundamental de la cultura académica es, pues, la articulación entre tradición escrita, discusión racional y prefiguración y reorientación de la acción (Mockus, 1995. En: Hernández y otros, 2002).

Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptualización de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad, particularmente aquellos ligados con la lectura y escritura de textos académicos.

A esto habría que agregar que una condición para participar en la construcción de la democracia en la sociedad moderna es la apropiación de la cultura escrita, a través de la comprensión de una variedad de textos jurídicos, administrativos, científicos, literarios, periodísticos, entre otros. Además, escribir informes, cartas, derechos de petición, tutelas y otros tipos de documentos propios de la participación de los sujetos en el ejercicio de la ciudadanía en un Estado de derecho exige una competencia escritora mínima por parte de estos para ejercer sus derechos y deberes.

El desarrollo de la competencia escrita no se hace de manera natural o espontánea como el lenguaje oral, aunque es necesario reconocer que se viene estudiando cada vez más la complejidad del discurso oral y su incidencia en la construcción del conocimiento en el aula. La escritura requiere ser construida y desarrollada en la institución escolar a través de procesos complejos, sistemáticos y provocadores trabajos en el aula. En otras palabras, el aprendizaje del discurso escrito exige una enseñanza específica, que es un constructo principal de la didáctica de la lectura y la escritura.

Así, pues, asumir la escritura como objeto de enseñanza, –en términos de un proceso complejo en el cual se cumplen una serie de etapas que van desde el descubrimiento del tema hasta la revisión o reescritura final–, se ha convertido en uno de los paradigmas de la didáctica de la escritura en los distintos niveles de la escolaridad; sin embargo, en el contexto de la universidad la mayoría de los profesores de las diferentes disciplinas (excepto quienes venimos desarrollando propuestas de docencia e investigación en este campo), desconocen la naturaleza e implicaciones de los procesos de

composición escrita y suponen que los estudiantes que llegan a la educación superior ya poseen un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando la realidad es que, desafortunadamente, no las adquieren en su formación básica y media.

Las últimas dos décadas han significado –afortunadamente– un cambio de paradigma en relación con los estudios sobre la escritura y la composición escrita. Diversos estudios e investigaciones han enriquecido de manera notable el panorama sobre el discurso escrito y han incidido en la redefinición de su enseñanza y aprendizaje. Disciplinas como el Análisis del Discurso, la Lingüística textual, la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicología cognitiva e incluso la Semiótica y la Crítica Literaria han hecho aportes significativos para comprender la complejidad del lenguaje humano y, en particular del discurso escrito, explicando su naturaleza social, dialógica y pragmática.

Así mismo, un grupo de destacados investigadores y profesores que ha venido desarrollando una serie de trabajos sobre el desarrollo de la escritura, la enseñanza de la escritura y la evaluación de la escritura ha enriquecido nuestra comprensión, y refinado nuestras prácticas (Indrisiano y Squire, comps; 2001).

Una de las conclusiones más importantes a las que han llegado algunos de los investigadores (Hayes, 2001, En: Indrisiano y Squire, comps.) es que la escritura depende de una adecuada combinación de condiciones afectivas, sociales y físicas vistas como un conjunto. En esta perspectiva, la escritura es vista como un acto comunicativo que requiere un contexto social y un instrumento. Otra conclusión significativa es que escribir es una actividad social.

En suma, estos aportes han incidido en un cambio de paradigma sobre los procesos de composición escrita que va de lo cognitivo a lo social, y obligan a desarrollar didácticas de la escritura más novedosas y actuales para responder a los retos del mundo moderno, de por sí cambiante y complejo.

Una de las premisas que sustentan la propuesta didáctica que defendemos en este artículo es el trabajo con *textos modelo*, porque creemos que es partir de su lectura y de la construcción de estrategias de aprendizaje de la escritura como los futuros escritores y escritoras pueden lograr mejores niveles de desempeño en este importante campo de la formación profesional, ciudadana y personal. La imitación de modelos ejemplares es uno de los métodos más antiguos para aprender a escribir (Smagorinsky, 1992).

Partimos de la concepción de que es necesario leer a los buenos escritores para aprender cómo organizan y desarrollan sus textos, para conocer su técnica (en el sentido de la *tecné* de los griegos) y las estrategias que emplean para argumentar sus puntos de vista, definir o explicar sus conceptos esenciales y cómo captan el interés de sus lectores por medio de variados recursos

estilísticos. Ahora bien, nuestro artículo no se centrará en el impacto de los textos modelo sobre las composiciones escritas de los estudiantes, que puede ser tema de otro artículo o de una investigación futura.

Asumir, entonces, la escritura de un texto académico como proceso implica abordar con los estudiantes un proceso dinámico, complejo, exigente, pero motivador por lo que significa saber seleccionar un tema, construir un índice, definir una audiencia, escribir la introducción, redactar borradores con la estructura canónica introducción, desarrollo, conclusión y luego revisar varias veces, tanto en forma individual como colectiva en esta etapa del proceso de composición escrita que distingue a los escritores expertos de los aprendices.

En el caso de la cooperación entre iguales o revisión entre pares, nos parece que este tipo de actividad constituye una herramienta poderosa para evaluar distintos aspectos del proceso de producción de un artículo académico, porque ayuda a objetivar la mirada del escritor sobre el producto, valorando o analizando de manera más consciente cada una de las etapas que se desarrollaron hasta llegar a una “versión final o definitiva”. Al mismo tiempo, este tipo de tarea se puede convertir en un fructífero diálogo entre profesores y estudiantes sobre el aprender a escribir, sobre los textos, sobre cómo aprender a escribir, sobre los logros, retos y dificultades que genera la escritura, así como una fuente de goce para quienes participan de ella.

2.2 LA REVISIÓN ENTRE PARES, UN ACTO DE DIÁLOGO TRANSFORMADOR, DE HUMILDAD Y TOLERANCIA. (UNA PROPUESTA DIDÁCTICA)

“No puede haber sino borradores. El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión y el cansancio”.

JORGE LUIS BORGES

“Yo no escribo; yo sólo corrijo”

AUGUSTO MONTERROSO

Como afirma Daniel Cassany (1999), existen varios factores que sugieren que la revisión entre iguales no sólo mejora la calidad de los escritos de los estudiantes sino que potencia sus procesos de composición e incrementa su comprensión de las complejidades de la escritura.

La revisión entre pares, por ejemplo, ha demostrado ser una herramienta de trabajo muy interesante para que los estudiantes asuman un papel mucho más consciente y responsable en su tarea como escritores de textos académicos, en los cuales se centran los desarrollos curriculares de cursos como Composición

Escrita y Comprensión y Producción de textos académicos en la Universidad del Valle. Sobre los argumentos y ventajas del uso de la cooperación entre aprendices en el proceso de escritura, así como sus limitaciones de tiempo, espacios, recursos e ideas previas ver Cassany (1999, pp. 216-222).

Por otro lado, la revisión entre pares, con la explicitación previa de los criterios que deben regirla (plantillas, rejillas, cuadros...) por parte del profesor y con los aportes de los alumnos, genera una dinámica muy importante de participación y placer con la actividad de escribir y revisar en el aula. Así mismo, hay un reconocimiento de la importancia de este tipo de tarea, como lo demuestran las respuestas de una muestra de estudiantes del curso Comprensión y Producción de textos académicos de los programas académicos de Ingeniería Civil y Filosofía, (del primer semestre de 2005), del curso Composición en Español (semestre 01 de 2007) y del curso Seminario de Enseñanza del Español (semestre 02 de 2007) en relación con los aprendizajes construidos en la revisión de textos académicos, en este caso un artículo final para el curso, y se destaca, además, el lugar que los estudiantes le conceden a la escritura como instrumento de aprendizaje:

A continuación se presentan de manera fidedigna los testimonios de los estudiantes sobre esta experiencia didáctica. Estos son la respuesta a la pregunta ¿Cómo se siente cuando el profesor le pide revisar el trabajo de un compañero (a)? ¿Cuándo revisan su trabajo cómo se siente? ¿Lo había hecho antes por iniciativa propia?

2.2.1 COMPOSICIÓN EN ESPAÑOL I

Sandra:

La verdad me ha gustado mucho poder revisar los trabajos de mis compañeros porque de alguna manera eso ayuda a nutrirnos, no sólo en lo que uno como lector pueda aportar con las correcciones, sino también, en que de esa manera nos volvemos más objetivos con el punto de vista que tienen los demás frente a un tema. Particularmente, creo que es más difícil cuando el trabajo de uno es el revisado porque son las opiniones de uno las que están siendo analizadas, uno se siente vulnerable, pero debo reconocer que el aporte que puedan hacer los demás nos ayuda a ver mejor las cosas desde otro punto de vista.

Jennifer:

A veces, dependiendo de la persona a la que le reviso el trabajo, me siento, podría decirse, incapaz, porque muchas veces los trabajos no son para nada interesantes, y sería muy difícil escribirle que no me gusta el escritor, o corregir errores que para mí lo sean, pero para otros no, o que realmente no

sean errores, y creo que para poder revisar hay que tener conocimientos del tema, y ser o llegar a ser objetivo para dar una opinión o aceptar la opinión de otros, la verdad, es muy difícil.

Siento miedo, el sólo hecho de pensar que mi escrito no va a gustar o no va a ser entendido, me da miedo y tristeza, porque sería tiempo perdido, y ya me pasó, no logré transmitir lo que quería en mi escrito, confundí al lector, y también sé que mi ortografía no es la mejor...

Ingrid:

Es un poco estresante revisar el trabajo de tu compañero, pues los seres humanos somos muy "críticos" cuando debemos juzgar el trabajo de los demás, es por esta razón que da un poco de temor hacerlo de forma que puedas hacer sentir mal a tu compañero.

Cuando revisaban mi trabajo me sentía bien, pues pienso que mis compañeros (los que me revisaban) son personas que tienen bases para hacerlo bien. En otras ocasiones lo he hecho de manera informal, en la cafetería, pues siempre le pido a Javier que lea mis escritos y me dé su opinión.

Rosana:

Significa poder ver las diferentes formas de expresión, cómo redactan lo que quieren decir y sobre todo comparar, relacionar y diferenciar los distintos puntos de vista, que nos ayudan muchas veces a resolver dudas.

Lady Joana:

Es una situación nueva porque pocas veces un profesor pide algo así; sin embargo, me siento bien porque puedo acercarme a otros puntos de vista, aunque al hacer observaciones o comentarios respecto al trabajo temo que el compañero no los acepte de la mejor manera. ¿Cuando revisan tu trabajo cómo te sientes? Me siento muy bien porque voy a tener observaciones y puntos que puedo mejorar en el trabajo, además que me gusta que mis compañeros conozcan mis ideas y poder tener la oportunidad de discutir las y enriquecerlas con sus aportes.

2.2.2 Comprensión y producción de textos académicos

Frank comenta, por ejemplo, que este tipo de actividad permite "cambiar la relación profesor-alumno tradicional donde solo él podía corregir un trabajo. En cambio hoy todos tuvimos la autonomía y la capacidad de corregir un trabajo de un compañero, ejercitándonos en un mejor desarrollo en el aprendizaje de comprensión y producción de textos".

Karla afirma que *"Aprendí a identificar aspectos de elaboración que creía muy propios en otros textos y, que el hombre es tan asombroso que por más que pensemos similarmente, nuestras composiciones siempre tendrán un sello personal, una esencia palpable que transmite nuestra identidad en cada letra, no solo permitiendo ver opiniones escritas, sino formas de vida. Además se aprende mucho de ortografía y gramática"*.

Harold del mismo grupo comenta: *"Se aprende a ver de una manera más profunda lo que piensa el compañero(a) acerca del tema. Con la realización de estas actividades aumenta nuestro criterio de calificación y corrección, algo indispensable en la toma de buenas decisiones"*, mientras que Silvio dice que *"He aprendido a ser más crítico de mis propios escritos, partiendo del ejercicio de revisión de otros, afianzando así mis capacidades de autoevaluación"*. La respuesta de Lina María también es reveladora *"Aprendí que se debe ser un escritor humilde, porque siempre se deben escribir borradores debido a lo complejo que es elaborar textos con características específicas"*.

Jhonny, estudiante del grupo 02, dice que: *"Es muy importante revisar y corregir los artículos de mis compañeros, porque así puedo emplear lo que se ha aprendido en clase"* y que logró *"aprender cómo es la organización estructural de un artículo y con ello es más fácil escribir artículos"*.

Madeleine afirma: *"Considero que de esta actividad aprendo a tener un mínimo de tolerancia para con el otro, identifico mis errores, gracias a la corrección de otros. Es bien sabido que cuando cada quien comete sus errores de ortografía es difícil que se dé cuenta de ellos, así que es necesario que el otro me los muestre"*.

Claudia Mercedes plantea que: *"Anteriormente, no me había detenido en pesar, si yo me concebía como una escritora, pues ya que la palabra escritor o escritora, la definía como alguien, con una gran habilidad de producir textos o artículos de una manera especializada. Ahora pienso que cada vez que uno produce un artículo, así sea corto, breve o extenso, está realizando el papel de escritor, porque cada ser humano tiene la capacidad de plasmar un pensamiento en un papel, llamado así el escrito"*.

Gustavo Adolfo manifestó que: *"El significado que tiene para mí el revisar y corregir el trabajo de otros es importante porque así me doy cuenta de las aptitudes, conocimientos y la forma de pensar de mis compañeros. Esto es productivo ya que así los conozco un poco más. También puedo ver y analizar qué tan cierto es lo que afirma Oscar Collazos con respecto a la escritura"*. Frente a la actividad comentó: *"Me siento bien porque así me doy cuenta de los errores que tengo. El hombre es un ser muy egocéntrico y no es capaz de reconocer los errores que comete. En cierta forma esta es una crítica"*

constructiva que me ayuda a ver mis errores y mis fortalezas y me hace consciente de ellos para mejorar en el futuro”.

Lady Diana afirma que: *“Aunque a muchas de las personas que les hice corrección, no les tenía confianza por no conocerlos me pareció una actividad donde se desprende el diálogo y la crítica, además se comparten diferentes puntos de vista en cuanto a lo que el autor quiso plasmar y lo que el lector, en este caso yo, entendí”.*

2.2.3 Seminario de enseñanza del español

Maury:

Para mí revisar textos es un reto bastante grande, porque considero que me falta mucho por aprender con respecto a la producción de textos en sí. Al revisar el texto escrito de otra persona confronto lo que ya sé con lo que estoy leyendo, tanto en la parte gramatical (puntuación, coherencia...) como en lo expresado en el texto (dependiendo de mi conocimiento acerca del tema tratado). Durante la revisión del texto, me pregunto si las correcciones que hago favorecen más al texto, que la forma en que éste estaba inicialmente escrito. Pero pienso que todo esto mejora bastante la calidad del texto escrito, ya que ayuda a hacer replanteamientos que pueden cambiar positivamente lo expresado en él. Por ejemplo, en ocasiones escribimos una idea que tenemos clara en la mente. Sin embargo, la persona que la lee puede no entenderla. Al revisar un texto puedo observar algo que el escritor no, esto me ayuda incluso a analizar mi propio proceso de escritura.

Liliana:

El revisar textos escritos de otros compañeros es confrontar mi propio pensamiento, mis temores y mis deseos.

Mi propio pensamiento, porque se trata de revisar una estructura determinada de alguien, quizá mejor o no tan completa como pueda estar la mía; por otra parte, se trata de reflexionar y dar a conocer mi opinión sobre lo que el otro escribe y yo misma determinar un valor para ello.

Mis temores, ya que debo emplear todo lo que sé, lo que comprendí de dicho texto y lo que finalmente es lo que se espera que hagamos en él, buen orden de ideas, conectores, críticas argumentadas etc., y eso es confrontar temores, determinar que mi opinión es valiosa y que puedo hacer una valoración frente a lo escrito por el otro.

Gilberto:

La revisión de textos, ya sean propios o ajenos, es una actividad que permite, por un lado, saber si se están aplicando de forma correcta las estrategias de

escritura, también permite verificar la estructura y organización textual y saber si el escritor ha logrado transmitir su mensaje de forma clara.

Por otro lado, la revisión permite saber si el escritor se ha preparado de forma adecuada antes de la realización del texto, por ejemplo, si se ha informado bien sobre el tema, si ha realizado o no una investigación, si ha utilizado una bibliografía en búsqueda de mayor información y si ha logrado interpretar de forma correcta los textos leídos antes del proceso de escritura.

2.3 ANÁLISIS DE LA MUESTRA

De entrada llama la atención que los estudiantes de Composición en Español I expresan muchos temores a la hora de evaluar la escritura de sus compañeros. Se sienten un poco inseguros por el poco conocimiento que tiene sobre las prácticas de revisión, por las posibles respuestas o actitudes de rechazo de sus compañeros (as) frente a la revisión. Sin embargo, reconocen la importancia de la actividad porque les aporta en el mejoramiento de sus propios escritos, valorando el punto de vista del otro, comprendiendo su manera de decir las cosas y ayudándolos a mejorar, tanto como a sí mismos en la producción escrita.

Los estudiantes de Comprensión y Producción de Textos Académicos reconocen aspectos muy positivos de la revisión entre pares, tanto para la organización del texto como para la interacción con el otro con miras a cualificar la competencia escrita. Por ejemplo, reconocen que la actividad les ayuda a ser más conscientes y autónomos frente al proceso de escritura, a crear un ambiente de diálogo, tolerancia y respeto por el otro y a replantear los roles tradicionales de profesor y estudiante.

En el caso de la muestra del curso Seminario de Enseñanza del Español, se puede observar un mayor grado de conciencia sobre el conocimiento de los aspectos formales del proceso de escritura; por ejemplo, la estructura de los textos. Al mismo tiempo, valoran muy positivamente la interacción entre iguales para comprender mejor la naturaleza de la actividad de escribir, la importancia de la misma y la complejidad del reto de revisar los textos de los otros.

Podríamos concluir inicialmente que la revisión entre pares es una hipótesis de trabajo sobre la que se puede seguir indagando en el proceso de composición de textos académicos en el contexto de la universidad, no sólo en los cursos orientados para tal fin, sino también en aquellos donde se pide como evaluación final un artículo o ensayo académico. Este tipo de actividad posee un alto significado para los estudiantes como lo revelan estas respuestas; sin

embargo, como apunta Camps, en: Lomas, (2002), sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Aunque los investigadores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal como beneficiosa porque permite compartir la responsabilidad cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se presentan, lo cual –como revelan las respuestas de los estudiantes citados– permite hacerlos conscientes y buscar caminos en forma conjunta para resolverlos.

Otro aspecto importante de la revisión conjunta es que favorece la capacidad de reflexionar sobre la escritura que se está gestando o elaborando, esto es, indagar en un nivel de lengua particular, y lo que es más importante, el desarrollo de la actividad metalingüística, fundamental en los complejos procesos de producción textual. Al mismo tiempo se hace visible, en las respuestas de los estudiantes, la valoración del componente afectivo y motivacional que se deriva de la actividad de compartir con otros, del trabajo en equipo y de la construcción de ambientes de respeto y confianza. Así mismo, es necesario destacar el aporte de este tipo de estrategia en la obtención de un mayor nivel de autonomía por parte del sujeto escritor frente al proceso de componer textos académicos, mayor conciencia de la planificación, formación de una actitud crítica frente al trabajo de escritura propio a partir del encuentro con el texto del otro, reconocimiento de los logros y aciertos a partir de la mirada del otro y como hemos venido señalando a lo largo del artículo, la valoración de aspectos motivacionales como el disfrute de la actividad, el conocimiento de otros sujetos a partir de un acercamiento personal e intelectual, pero sobre todo el conocimiento de sí mismo a partir del proceso de componer textos académicos. Se trata, pues, de un diálogo transformador de la conciencia de sí y del otro.

Es importante señalar, además, que esta perspectiva de trabajo implica trasladar de alguna manera al espacio del aula, los procesos de revisión y corrección propios de los miembros de la comunidad académica, de los escritores expertos, y poder contribuir desde la misma formación que se ofrece en pregrado a un mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Es claro que a pesar de que no haya muchas investigaciones en este campo de la revisión colectiva, esta experiencia pedagógica y didáctica nos lleva a apoyar este tipo de estrategia, porque son evidentes sus beneficios en la toma de conciencia por parte de los estudiantes de su papel como escritores (as), y una mayor competencia discursiva para planear, revisar y corregir sus artículos académicos. Este es también un pretexto para empezar a desarrollar trabajos de investigación sobre didáctica de la escritura en la universidad.

Por otro lado, el papel del profesor cambia y se convierte en un par experto a la hora de revisar en el aula los borradores de los textos escritos (su papel ya no se limita a revisar los borradores de manera individual en su oficina o emitir una nota definitiva del trabajo en su versión “final”); este tipo de actividad le permite supervisar, monitorear y controlar las operaciones que ponen en juego los estudiantes durante el proceso e intervenir de manera muy puntual para señalar deficiencias y potenciar logros durante el ejercicio.

2.4 A MANERA DE SÍNTESIS

En relación con las tendencias más significativas para la enseñanza de la composición escrita reseñadas por Camps (2003) que implican, además, una renovación en los enfoques sobre la enseñanza de la lengua, destacaremos un aspecto que a nuestro juicio resulta fundamental:

El haber puesto el énfasis en el proceso y en las diversas operaciones que se ponen en juego en la actividad de escribir ha llevado a diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a hacer mucho más eficaz el proceso de construcción del discurso escrito. La práctica recurrente hasta el momento había sido la de calificar el texto final de los estudiantes señalando sus errores, aunque en algunos casos solo aparece una nota y no hay una revisión real del trabajo.

En el caso de la universidad, por la naturaleza de sus dinámicas de trabajo, se ha privilegiado el producto final en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, las cosas empiezan a cambiar con la introducción de nuevas dinámicas en el proceso de composición de textos escritos, como por ejemplo la revisión y corrección de los textos antes de ser entregados en su versión definitiva.

Lo anterior permite que los estudiantes comprendan la naturaleza de la escritura, su complejidad y que escribir es un proceso de planeación, revisión y corrección permanentes, tal como lo llevan a cabo los escritores expertos en las diferentes disciplinas del conocimiento. Así, el estudiante universitario asumirá su papel como escritor de textos académicos de una manera más consciente, autónoma y eficaz.

La revisión entre pares demuestra ser una estrategia de trabajo que ayuda al estudiante a objetivar sus puntos de vista sobre la escritura, a cooperar con otros, a ser más exigente consigo mismo en la elaboración de un artículo académico, a ser más consciente de su responsabilidad como autor, así como a identificar el auditorio al que se dirige y, por ende, a aprender a realizar elecciones de tono, estilo, léxico y estructura que son fundamentales en la

composición de textos. Es notoria, reiteramos, la emergencia de los aspectos afectivomotivacionales en la construcción de la identidad individual y social del estudiante como escritor.

El proceso de composición de un artículo académico es, pues, el resultado de una intensa actividad intelectual, una verdadera aventura del conocimiento que pasa por el cumplimiento de una serie de pruebas y dificultades, pero cuyo resultado final es lo más satisfactorio cuando se ha puesto el empeño y la dedicación necesarias para lograr un texto claro, coherente, bien cohesionado y sobre todo que despierte el interés de los lectores.

Este texto pretende haber servido de guía para el cumplimiento de esta finalidad y al mismo tiempo cultivar el deseo de escribir, la pasión de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI. Blay, Antonio (1971). *Lectura rápida*. Barcelona. Iberia.
- Camps, Anna (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris. Hachette.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- _____ . (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- _____ . (1997a). *Reparar la escritura*. Barcelona. Graó.
- _____ . (1997b). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- _____ . Et. al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- _____ . (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- _____ . (2006). *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama.
- _____ . (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona. Graó.
- Castellanos, Gabriela (1994). *Taller. Maestría en Lingüística y Español*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali. Universidad del Valle.
- Cervera, Ángel (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid. Espasa.
- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile. Andrés Bello.

- Dijk, van, Teun A. (1992). La ciencia del texto. Barcelona. Paidós.
- Díaz, Álvaro (1999) Aproximación al texto escrito. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Giroux, Henry A. (1997). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Hayes, John R. (2001). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En: Perspectives on writing. 2001, pp. 6-44.
- Indrisiano, Roselmina y Squire R., James (Editores) (2001). Perspectives on writing. Internacional Reading Association. Newark Delaware.
- Leme Brito, Luis Percival (2003). La cultura escrita y formación del estudiante universitario. En: Revista Lenguaje No. 31. Cali. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Lomas, Carlos (Comp.) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona. Paidós.
- Lozano, Jorge y otros (1997). Análisis del discurso. Madrid. Cátedra.
- Mc Cormick Calkins, Lucy. (1994). Didáctica de la escritura. Buenos Aires. Aique.
- Martínez, María Cristina (1997). Análisis del discurso. Cali. Universidad del Valle.
- _____ . (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación, Revista Signos, XXXII (45-46).
- _____ . (2002). Lectura y escritura de textos (Perspectivas teóricas y talleres). Cali. Universidad del Valle.
- Montolío, Estrella (2001). Conectores de la lengua escrita. Barcelona. Ariel.
- Parra, Marina (1996). Cómo se produce el texto escrito (Teoría y práctica). Bogotá. Magisterio.
- Rincón, G. y otras (2005). Enseñar a comprender textos en la universidad. Cali. Universidad del Valle.
- Serafini, María Teresa (1997). Cómo redactar un tema. Barcelona. Paidós. (1998). Cómo se escribe. Barcelona. Paidós.
- Vargas Franco, Alfonso (2007). Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Cali. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Voloshinov, Valentín N. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje.

CAPÍTULO 3

PROCESO Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FOMENTO DE LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

*María de los Ángeles Briceño Moreno**

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presenta una descripción del ejercicio docente cuya finalidad ha sido promover en los estudiantes universitarios una cultura escrita investigativa de carácter científico. Esta labor docente se ha efectuado en varias cátedras de dos (2) universidades públicas (Universidad Nacional y la Universidad de Nariño) y dos (2) privadas (Universidad Externado y Universidad de la Sabana) de Colombia, tanto en el nivel de pregrado como en postgrado, a saber:

- Marketing de servicios (Pregrado, Universidad Externado),
- Emprendimiento empresarial (Pregrado, Universidad Nacional),
- Entorno Empresarial (postgrado, Universidad de Nariño), y
- Empresa informativa (Pregrado, Universidad de la Sabana).

La pregunta que guió el estudio fue: ¿Cuál es el proceso de aprendizaje y las estrategias pedagógicas que permiten generar en los estudiantes universitarios una cultura del escrito investigativo de carácter científico?

La investigación se ubica en el campo de estudio de las estrategias pedagógicas y utiliza el enfoque de la metodología cualitativa y algunas herramientas cuantitativas.

* Universidad de la Sabana. Dirección electrónica: mdbricenom@gmail.com

3.1 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FOMENTO DE LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Las estrategias pedagógicas se pueden entender como “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”.¹

Estrategias como el trabajo en equipo y el trabajo individual se prestan magníficamente para llevar a cabo los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios, principalmente orientados hacia la cultura del escrito. Si bien es cierto que la escritura individual en algunos casos se facilita en mayor medida que la escritura grupal, el ejercicio de poner en común las ideas particulares y crear consensos grupales, enriquece mucho más el trabajo que se desarrolla y le da percepciones multifacéticas y más acertadas tanto al alumno como al trabajo.

Otras estrategias han involucrado el uso de las tecnologías en el aula y fuera de ella (virtual) para la enseñanza, o han visto en la investigación una guía y orientación para que el estudiante descubra y critique la realidad.

Pero estas estrategias pedagógicas no pueden estar desligadas de un marco conceptual y de una postura teórica que dé cuenta del proceso de enseñanza planteado por el docente, para el aprendizaje de las diferentes disciplinas de estudio. En este sentido, en la educación se han adoptado diversos enfoques teóricos que han enfatizado puntos distintos del proceso y de la relación docente-estudiante.

3.2 MARCO TEÓRICO

En la necesidad de describir el proceso pedagógico utilizado para el fomento de la cultura escrita en la universidad, se requiere de la revisión de unos referentes conceptuales que sustenten el ejercicio docente de varios años; los referentes aquí utilizados son las teorías pedagógicas o educativas. Estas teorías han postulado diversidad de estrategias y dinámicas docentes que giran entorno a la relevancia que se le da a un aspecto determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como en las teorías clásicas de la pedagogía, el punto central son las temáticas o contenidos de las materias.

¹ Universidad de Antioquia, Estrategias Pedagógicas. Consultado en: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html. En Bogotá, julio 17 de 2007.

Este tipo de pedagogía se caracteriza porque todas las actividades giran en torno al docente, quien hace de la exposición su principal recurso didáctico, imponiendo ritmos y secuencias de trabajo unilateralmente. Por esta misma razón, los intereses del alumno quedan relegados a un segundo término, pues son más importantes los contenidos de las materias o asignaturas. El rol del alumno es entonces pasivo y es considerado únicamente como receptor de conocimientos.

Por el contrario, el movimiento de la *Escuela Nueva* que surge hacia finales del siglo XIX (Ferriere, 1953), propone una actitud pedagógica de respeto a las necesidades e intereses del estudiante, quien, conducido con una metodología eminentemente activa, debe desarrollar un espíritu crítico y de cooperación; el estudiante se constituye en el eje de toda la actividad educativa.

A la escuela nueva se le ha definido como promotora de una educación en libertad para la libertad, y sus características básicas son la individualidad más colectividad, preponderancia de la actividad, vitalidad y libertad (Dewey, J., 1960). El trabajo por proyectos ha sido utilizado en la práctica docente como herramienta pedagógica (William Heard Kilpatrick 1871-1965).

Otro tipo de pedagogías provienen de dos tipos de teorías: las constructivistas y las conductivas. Su representante César Coll (2001) trata de contextualizar la relación psicología-pedagogía, refiriéndose a los apoyos que ésta reclama de la primera y delimitando lo que en realidad la psicología puede ofrecer a la pedagogía.

Frente a esta teoría de índole psicológica nace la *pedagogía crítica*, con una base esencialmente sociológica, la cual tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la actitud crítica en el estudiante, propiciada por el docente a través de la investigación analítica que, mediante una participación decididamente activa, implique la transformación de las prácticas y de los valores educativos, y aún más, el cambio de las estructuras sociales.

Un último abordaje teórico de utilidad para nuestros intereses está relacionado con la *pedagogía conceptual* (Zubiría, 1999),² en la cual la enseñanza se enfoca hacia el aprendizaje de competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera óptima dentro de una realidad determinada. Una competencia es definida como una capacidad efectiva que tiene una persona para identificar una situación problemática con unos parámetros definidos (contexto), solucionar dicha situación (saber hacer – destrezas efectivas), de una manera intencional y guiada por un fin (actitud), usando los conocimientos

² Zubiría, Samper M DE., 1.999. Estructura de la Pedagogía Conceptual. En: Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Brito A., José Guillermo y otros. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá D. C.

significativos que posee (saber-contenidos). Por tanto, una actitud en el modelo de la pedagogía conceptual es una predisposición afectiva que lleva a una persona a actuar permanentemente, de una forma determinada, bajo unos parámetros particulares, definidos por su red de significados afectivos.

3.3 METODOLOGÍA

El enfoque metodológico que se utilizó fue el cualitativo, dado que este enfoque permite el análisis de casos para abstraer conclusiones particulares sobre los procesos o acontecimientos de la realidad que se desean estudiar, en este caso, las estrategias para el fomento de la cultura escrita en la universidad. Se parte de la premisa de que la promoción de una cultura escrita de carácter investigativo permitirá que los estudiantes desarrollen una capacidad reflexiva y crítica de su contexto y obtendrán las competencias necesarias para un desempeño profesional satisfactorio y competitivo.

La unidad de análisis de este estudio fueron los estudiantes y el foco de la observación la cultura escrita en la universidad, evidenciada en los documentos de carácter científico producidos por los estudiantes. La variable principal objeto de este estudio fue la participación del docente en el proceso de aprendizaje, es decir, la *metodología pedagógica* que construye el profesor en su práctica educativa, la cual incluye artículos científicos y planes de negocio.

Los estudios de casos se realizaron en cinco grupos de estudiantes de cuatro universidades distintas (dos públicas y dos privadas), en las áreas de las ciencias sociales y económicas (carreras de comunicación social y administración de empresas), tanto en el nivel de pregrado como en el de postgrado. La muestra que se tomó fue no probabilística. Este tipo de muestra debe representar adecuadamente el fenómeno que se pretende estudiar aunque no sea representativa del universo (Maxwell, 1996; Tashakkori y Teddlie, 1998).

Se revisaron las metodologías para la elaboración de artículos científicos y planes de negocio como parte de la cultura escrita en la universidad, y se recolectaron artefactos socioculturales como programas de estudio y avances de los escritos presentados por los estudiantes.

Para ello se tuvo en cuenta el enfoque de la escuela nueva, abordando desde el principio los intereses y las expectativas de los estudiantes tanto en el nivel personal, como las relacionadas con su desempeño profesional futuro. El abordaje de los temas a partir de proyectos específicos ejecutados por grupos de estudiantes es contemplado también en este enfoque teórico.

Para la elaboración de los escritos por parte de los estudiantes y lograr el fomento de la cultura escrita en ellos, se facilitaron dos herramientas

pedagógicas que orientaron el proceso de investigación y desarrollo del documento final; ellas son:

- *Matrices conceptuales*,³ para el desarrollo de planes de negocio empresariales, y
- *Esquema para el desarrollo de ejercicios investigativos*,⁴ en el que se involucran el diseño de instrumentos de recolección de información, herramientas de tabulación de los datos y las pautas para la presentación del documento final.

Los escritos presentados por los estudiantes en las cátedras de estudio (resultado de la implementación de las herramientas pedagógicas) fueron analizados durante su desarrollo en diferentes momentos y en su versión definitiva, estableciendo como criterios de análisis la implementación de los esquemas y orientaciones dadas en clase para la presentación del documento, así como su coherencia, concordancia de resultados y conclusiones acordes con el propósito inicial de investigación y calidad de la información presentada.

La validez de contenido de la herramienta pedagógica de las matrices conceptuales fue efectuada por un grupo de expertos en cada uno de sus componentes. Para determinar la utilidad de las herramientas se tuvo en cuenta la retroalimentación hecha por los estudiantes sobre las mismas, la observación del docente sobre la apropiación en el estudiante de ellas y la evaluación final efectuada sobre todo el proceso pedagógico de la cátedra. Posteriormente, se elaboró un esquema en el que se muestra de manera sintética el proceso pedagógico implementado por el docente. Como último paso se extrajeron las conclusiones y se relacionaron con la teoría.

Los resultados de la metodología pedagógica utilizada en las cátedras universitarias, dan cuenta de la realización de 52 planes de negocio viables (25 de la Universidad Nacional y 27 de la Universidad de la Sabana) y 13 artículos científicos (4 de la Universidad Externado, 4 de la Universidad de la Sabana y 5 de la Universidad de Nariño) la mayoría de ellos fruto de investigaciones de grupos de estudiantes. Un alto porcentaje de estos trabajos (70%) han sido considerados por el docente como de calidad, y hay un mínimo porcentaje de estudiantes (15%) que no alcanza a cumplir con los criterios

³ Las matrices conceptuales fueron diseñadas en el aplicativo Excel de Windows, a partir de una revisión teórica en libros de texto especializados, sobre los diferentes módulos y las nociones que componen el plan de negocios adoptado por el Fondo Emprender del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–.

⁴ Los ejercicios investigativos consisten en el planteamiento de un tema o propósito relacionado con el contenido de la materia, en torno al cual el estudiante realiza un trabajo o acercamiento investigativo a la realidad, bien sea empresarial o social, de acuerdo con el objetivo de la cátedra. El resultado de este ejercicio deberá ser un escrito de carácter científico en forma de artículo, que contenga toda la rigurosidad que el escrito científico amerita.

necesarios para la presentación de un escrito válido y coherente. Esto da cuenta de una metodología y unas estrategias pedagógicas que promueven eficaz y efectivamente la cultura escrita en los estudiantes universitarios.

3.4 PROCESO PEDAGÓGICO DESARROLLADO

Para fomentar la cultura del escrito en los estudiantes universitarios que participaron de las cátedras mencionadas, se tuvo en cuenta un proceso pedagógico que da cuenta tanto de las estrategias pedagógicas del docente, como de las herramientas dadas al estudiante, las limitantes detectadas en el proceso y los momentos de intervención del docente que son vitales para el cumplimiento del objetivo de la cátedra.

El proceso pedagógico parte de una idea o hipótesis que involucra los intereses del estudiante, bien sea desde sus perspectivas profesionales, hasta su propio plan de vida, que se logra mediante un sondeo preliminar sobre sus expectativas de formación y de ejercicio profesional futuro. Para este caso se busca que el estudiante logre acercarse a esos propósitos mediante el reconocimiento del terreno sobre el cual tiene interés, iniciando con una *investigación documental* que le permita contar con fundamentos teóricos sobre los cuales apoye sus propuestas posteriores. Como resultado de este primer acercamiento, se realiza la *detección de un problema* o necesidad del contexto, sobre el que se plantea un *propósito de investigación*.

Esta primera etapa del proceso pedagógico permite que se genere en el estudiante una *actitud investigativa* que deberá permanecer durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel del docente es el de facilitar la detección del propósito de investigación acorde a las expectativas e intereses del grupo de estudiantes y el de presentar de una manera clara y didáctica las temáticas del curso y las metodología de trabajo. Para ello hace uso de las *herramientas* diseñadas (matrices conceptuales, esquemas de investigación) y asesora la construcción de un *plan de trabajo* por parte de los estudiantes en el que se define un cronograma y se identifican roles y responsables de cada componente. Es importante que el docente efectúe un modelamiento⁵ de las herramientas pedagógicas, en el que demuestre su practicidad y utilidad, junto con el procedimiento para aplicarlas.

Este tipo de investigación es “participante“, a la cual, luego de una investigación documental preliminar, se suma una *investigación en terreno*,

⁵ El término modelamiento es entendido desde el enfoque de la psicología conductual, como el aprendizaje mediante la observación e imitación; consiste en una herramienta en la que se utiliza un modelo que ejecuta conductas verbales o motoras exactas que se esperan enseñar (Ribes, 1984).

mediante la que el estudiante puede conocer en detalle las interrelaciones de los diferentes actores del contexto y de las variables intervinientes en el propósito planteado. El docente hace un abordaje conceptual sobre el tema (desarrollo de contenidos) en forma de *cátedras magistrales* que se efectúan de manera paralela a la investigación y elaboración del documento a presentar.

Una vez el estudiante obtiene un marco teórico de referencia y ha implementado las herramientas y la metodología de trabajo en el contexto real, debe realizar el *análisis* de los datos recogidos y relacionarlos con las teorías de referencia, para el caso de la realización de un artículo, o relacionar las informaciones de la investigación de mercados y el concepto de negocio, en el caso del desarrollo de planes de negocio.

Con este análisis crítico, el grupo de estudiantes debe hacer una *toma de decisiones* para elaborar su propuesta frente a esa realidad. Los resultados en el caso del artículo pueden ser diagnósticos, tipologías, clasificaciones, proposiciones teóricas, etc., dependiendo del propósito inicial. Las decisiones en el caso del plan de negocios están relacionadas con las estrategias con las que el estudiante abordará la realidad (estrategias de mercadeo, estrategias de producción y comercialización, estrategias financieras, etc.).

La experiencia docente en los cursos mencionados ha mostrado que hay un punto común en la mayoría de estudiantes en el que tienden a centrar su atención en el análisis de datos, sin relacionarlos adecuadamente en el documento, y sin generar mayores conclusiones o análisis de lo encontrado. Esto obliga a la intervención del docente en forma de *asesoría*, para *reenfocar* el sentido del trabajo realizado hasta el momento y traer a la memoria del estudiante el propósito que se había planteado; además, se determinan las *carencias de información* que son necesarias para complementar el análisis hecho y sustentar las decisiones tomadas por los estudiantes para su proyecto de investigación.

Fruto de esta asesoría docente es el *replanteamiento de las estrategias* de análisis de la investigación para la *formulación de las conclusiones y recomendaciones* del artículo, o para la *formulación de los indicadores* de viabilidad del plan de negocios o proyecto empresarial.

El resultado de todo este proceso pedagógico debe ser un *documento escrito* que dé cuenta del trabajo investigativo efectuado, de los análisis arrojados por el estudio, y de las conclusiones, recomendaciones y estrategias diseñadas por los estudiantes. Este documento es revisado o evaluado por el docente, quien hace las críticas sobre aspectos relacionados con el abordaje del problema, el procesamiento de la información, conclusiones, revisión de la coherencia del escrito, y demás relacionados, tanto con el contenido como con la forma del documento.

Esta evaluación da cuenta de la calidad final del producto (artículo o plan de negocios), antes de su entrega para publicación o antes de la presentación a una convocatoria de apoyo empresarial. Todo este proceso pedagógico descrito se ha esquematizado en la figura que se encuentra en el anexo A. En este esquema se enumeran con letras mayúsculas aquellos puntos de intervención fundamentales del docente y con números se detallan los resultados puntuales a obtener por parte del estudiante. Como se puede apreciar, entre cada intervención docente existen sólo dos productos a obtener por parte del estudiante; este número de pasos se ha identificado como crítico para obtener un seguimiento continuo del proceso y evitar la dispersión o el desenfoque de los estudiantes frente a su propósito inicial.

Los efectos de la implementación del proceso pedagógico permiten creer que éste fomenta efectivamente la realización por parte de los estudiantes de artículos científicos o planes de negocio viables que apoyan la consolidación de una cultura escrita en la universidad.

3.4.1 Estrategias pedagógicas del docente

Dentro de este proceso pedagógico, se han identificado unas estrategias puntuales que soportan su desarrollo y que aportan, cada una a su manera, al resultado final esperado en los estudiantes. Estas estrategias son:

- **Clases magistrales.** En las que se desarrollan los contenidos de la materia y se presentan las herramientas pedagógicas (matrices y esquemas de investigación).
- **Acompañamiento virtual.** A través del cual se recuerdan las tareas o actividades a desarrollar, se dan orientaciones generales a los estudiantes sobre puntos clave en el desarrollo del proceso y del documento a entregar, y se resuelven inquietudes sobre el uso de las herramientas o aplicación de contenidos vistos en las clases.
- **Asesorías.** De carácter personalizado (por grupos de trabajo) en las que se revisa la planeación del cronograma de realización del proceso, la aplicación de la metodología investigativa o de recolección de datos, y se hacen las orientaciones pertinentes relacionadas con los intereses personales de los estudiantes y con los propósitos que se hayan planteado al inicio del proceso.
- **Evaluación cuantitativa.** En la que se determina el manejo de los contenidos, bien sea a través de evaluaciones escritas o sustentaciones de los avances del proyecto o de la investigación. Además se revisan los documentos finales, teniendo en cuenta las guías y el proceso pedagógico propuesto al inicio del curso.

3.5 RELACIÓN ENTRE TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y EL PROCESO PEDAGÓGICO

Las conclusiones que se extraen de la experiencia docente y de los documentos presentados por los estudiantes demuestran que el proceso y las estrategias pedagógicas, presentadas en este trabajo, pueden ser enmarcados dentro de las teorías pedagógicas de la “escuela nueva“, en el sentido que se mantiene una relevancia por los intereses de los estudiantes y por sus expectativas frente a su formación académica y a su desarrollo profesional. Además, el desarrollo bien sea de proyectos investigativos o de carácter empresarial es coherente con el llamado método de proyectos del estadounidense William Heard Kilpatrick (en Ibarra, 1965), enmarcado dentro de esta escuela.

Esto se observa claramente cuando el estudiante formula su propósito investigativo teniendo en cuenta sus expectativas e intereses y aborda la realidad mediante la formulación de un proyecto investigativo aplicado a diferentes organizaciones. De igual forma, el plan de negocios que formula el estudiante parte desde el proyecto de vida que éste tiene y de la manera como espera ejercer su rol de profesional en el futuro. De esta manera se está logrando formar una actitud frente a todo el proceso que facilita su desarrollo y apoya la consolidación de la cultura escrita.

La herramienta pedagógica de las matrices conceptuales se convierte en una técnica sistemática de acompañamiento del conocimiento que es llevado a la práctica. Además, el convertirse en un insumo informativo para el futuro desarrollo y ejecución del plan de negocios en una empresa es una manera de vincular la academia con el sector productivo en el que se involucrará el estudiante como futuro empresario.

El modelo teórico de la “pedagogía conceptual” se destaca en el proceso pedagógico descrito, dada la relevancia que tiene la formación de actitudes en el estudiante y el establecimiento de propósitos de actuación que se tienen en cuenta y se estructuran a lo largo del desarrollo y utilización de las estrategias y herramientas pedagógicas aquí descritas. Este es el punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje que permite la continuidad del proceso y el aprovechamiento de los ejercicios académicos propuestos por el docente y concertados con las expectativas del estudiante. Por su parte, se rescata de la pedagogía crítica la formación de una actitud o capacidad de análisis crítico y de síntesis del abordaje del contexto que le debe dar al escrito una coherencia y relación directa entre los datos recopilados del entorno y las conclusiones y estrategias diseñadas por los estudiantes.

3.6 CONCLUSIONES

En los documentos presentados por los estudiantes al final de los cursos se ven reflejados los sub-productos o resultados que se generan en cada uno de los momentos del proceso pedagógico y su contribución al contenido global del escrito. El recurrir a los principios de la pedagogía activa y de la pedagogía conceptual permite integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto las expectativas e intereses de los estudiantes en el desarrollo de ejercicios investigativos o proyectos, como la generación de unas actitudes y competencias que apoyan la creación de la cultura escrita en la universidad y favorecen la competitividad del futuro profesional, gracias a esa mentalidad investigativa y de análisis crítico que se le exige al estudiante durante todo el proceso.

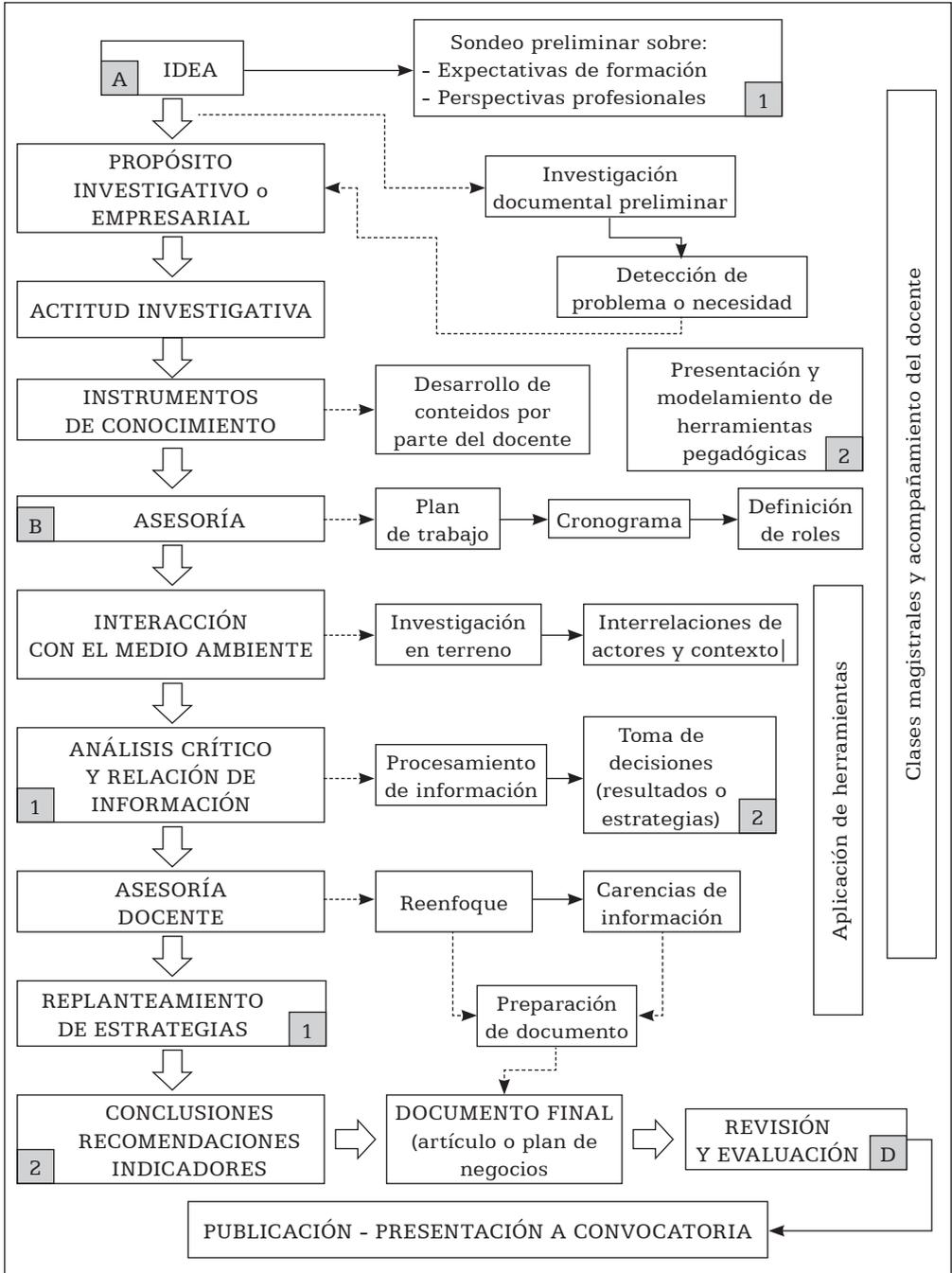
Los 52 planes de negocio desarrollados y los 13 artículos científicos, producto del trabajo en equipo de los estudiantes y de la asesoría y participación del docente, reflejan un x% de efectividad en la formulación de planes de negocio y realización de artículos científicos. Sin embargo, existe un pequeño porcentaje de estudiantes (15%) en los que se observa un bajo nivel de apropiación de la metodología y de producción escrita efectiva. Estos resultados permiten inferir que hay una relación entre la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos y la consecución de resultados positivos en la apropiación de las temáticas (evaluado cualitativa y cuantitativamente), así como con la producción de escritos de calidad que dan cuenta de una cultura interiorizada que debe continuar proponiéndose a lo largo de todo el ciclo educativo, para que se consolide en los estudiantes.

Una consideración final es la relacionada con el rol del docente a lo largo de todo el proceso pedagógico. Este rol puede ser visto como el de “facilitador”, que mediante el suministro de unas herramientas, la explicación de los contenidos temáticos de la materia, y el acompañamiento de los estudiantes durante el proceso, gracias a las estrategias pedagógicas implementadas (clases magistrales, acompañamiento virtual, asesorías y evaluación cuantitativa), llevan al estudiante a la aplicación práctica de la teoría y a la apropiación en él de una cultura escrita de calidad que será una competencia que mejore su competitividad en el mundo laboral y el ejercicio profesional futuro. Además, la estructuración de una capacidad de análisis crítico en el estudiante y la abstracción de información de la realidad circundante para interrelacionarla con una explicación teórico-conceptual, complementan su formación y la producción de documentos de interés académico e investigativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), 2001. Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza.
- Dewey, J., 1960. La ciencia de la Educación. Buenos Aires: Losada.
- Ferriere, Adolphe, 1953. La escuela sobre medida, a la medida del maestro. Buenos Aires: Kapelusz.
- Heard Kilpatrick, William, 1871-1965. en Ibarra, Oscar, 1965. Didáctica Moderna. España: Aguilar.
- Maxwell, J., 1996. qualitative Research Design: an Interpretive approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ribes, E., 1984. Técnicas de modificación de conducta. Trillas: México.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., 1998. Mixed Methodology. USA:Sage Publications.
- Universidad de Antioquia, Estrategias pedagógicas. Consultado en: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html. En Bogotá, Julio 17 de 2007.
- Zubiría, Samper M DE., 1.999. Estructura de la pedagogía conceptual. En: *Brito A., José Guillermo y otros*. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. *Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá, D. C.*

ANEXO A
Esquema del proceso pedagógico utilizado
para el fomento de la cultura escrita en la Universidad



CAPÍTULO 4

LA ESCRITURA COMO PROCESO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO LITERARIO

*Humberto Alexis Rodríguez**

INTRODUCCIÓN

El grupo Investigación, Aprendizaje y Comunicación –Categoría B de Colciencias y adscrito al Departamento de Humanidades y Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias de la Educación– ha propuesto como línea central de investigación La pedagogía de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. En el marco de esta temática general ha descrito tres sublíneas básicas de investigación: 1) problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, 2) la práctica pedagógica investigativa de los docentes en formación y 3) didáctica de la literatura.

De acuerdo con la propuesta general, esta última sublínea se ha orientado hacia la generación de proyectos de formación de competencias literarias en el aula; concretamente hacia el estudio de propuestas pedagógicas y didácticas que desde una visión crítica, intertextual, lúdica y creativa conduzcan a la producción de proyectos de acercamiento a los textos estéticos y literarios en la educación básica primaria y secundaria, en conformidad con el marco enunciado en el componente titulado eje estético literario.

* Humberto Alexis Rodríguez. Licenciado en Educación con Énfasis en Español Principal de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo Investigación, Aprendizaje y Comunicación de la Universidad Libre, categoría B de Colciencias. Experto en proyectos de formación de lectores y didáctica de la literatura. Investigador principal del proyecto Didáctica de la Literatura, adelantado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. Profesor catedrático de Análisis del Discurso, Semántica, Semiótica y Semiología. Crítico e historiador literario con participación en cuatro series académicas para los niveles secundarios (Editorial Norma); investigador en el área docente y pedagógica en el campo de la realización de proyectos de gestión documental y estudios de evaluación de capital intelectual organizacional. Editor, traductor y corrector de estilo. Correo electrónico: halexisrr@yahoo.es.

Se han propuesto, como alternativas temáticas de esta línea de investigación, las siguientes:

1. Lírica colombiana (poesía y poetas colombianos): proyectos de sensibilización hacia la poesía: comprensión, interpretación y producción de textos líricos para niños, jóvenes y adolescentes.
2. Narrativa colombiana (cuentistas y novelistas colombianos): proyectos didácticos dirigidos al estudio de la literatura colombiana y sus estrechos vínculos con la historia de nuestro país, con miras a la producción de textos ensayísticos de reflexión y análisis sobre nuestros contextos inmediatos.
3. Literatura latinoamericana (poetas y narradores latinoamericanos): proyectos didácticos dirigidos al estudio de la literatura de nuestro continente y a los temas de identidad, modernidad y pos-modernidad, con miras a la producción de textos ensayísticos de reflexión y análisis sobre nuestros contextos continentales.
4. Aventuras, ciencia ficción y entornos fantásticos. Proyectos de sensibilización orientados hacia la formación de lectores jóvenes: comprensión, interpretación y producción de textos narrativos para niños, jóvenes y adolescentes a partir de los universos de las novelas de aventuras, la ciencia ficción, los relatos fantásticos y el género policíaco.
5. Las alternativas didácticas de la puesta en escena. Proyectos de exploración acerca de las posibilidades del teatro como alternativa didáctica para la literatura, la lengua materna y proyectos interdisciplinarios.

Se busca con estas cinco temáticas, fundamentalmente, despertar el interés de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias Básicas con Énfasis en Humanidades e Idiomas –futuros docentes de lenguas y literatura– por los estudios literarios, la enseñanza de la literatura y los proyectos de interpretación y producción de textos.

De otra parte, el desarrollo de la sublínea de didáctica de la literatura, objeto central de esta ponencia, se ha propuesto como objetivos a corto plazo:

- La creación de una red de información afín a los temas propuestos (bibliografía básica, textual y virtual).
- El desarrollo de un marco general de reflexión sobre las relaciones entre la didáctica general y una didáctica específica de la literatura.
- La generación de un marco teórico sobre crítica y análisis literario, que sirva como fundamento a los proyectos didácticos específicos.
- El estudio de las posibilidades de la escritura como herramienta de base para los procesos de comprensión e interpretación de textos.

- La redacción de unos presupuestos pedagógicos y didácticos afines al proyecto de formación de lectores dentro del marco de una educación por proyectos y el modelo de autoaprendizaje.

Las páginas que siguen responden, así, al cuarto de estos enunciados, explícitamente al relacionado con las prácticas de la escritura como parte integral de los proyectos de didáctica de la literatura.

4.1 EL TIEMPO DE LA LECTURA, EL TIEMPO DE LA ESCRITURA

Antes de sentar cualquier afirmación sobre la lectura y la escritura, es importante precisar que el fenómeno del que estamos hablando está lejos de ser, en las actuales coyunturas históricas y culturales, considerado como alternativa en los procesos académicos de la educación superior y de la educación en general. Como esta afirmación puede despertar justificadamente sospecha y rechazo, es importante que aclaremos el significado de nuestras palabras. No encuentro una mejor manera que empezar con una historia, con el comienzo de un relato titulado *Cómo se salvó Wang-Fô*, incluido por Marguerite Yourcenar en su famoso volumen de *Cuentos orientales*. Veamos:

El anciano pintor Wang-Fô y su discípulo Ling erraban por los caminos del reino de Han.

Avanzaban lentamente, pues Wang-Fô se detenía durante la noche a contemplar los astros y durante el día a mirar las libélulas. No iban muy cargados, ya que Wang-Fô amaba la imagen de las cosas y no las cosas en sí mismas, y ningún objeto del mundo le parecía digno de ser adquirido a no ser pinceles, tarros de laca, rollos de seda o de papel de arroz. Eran pobres, pues Wang-Fô trocaba sus pinturas por una ración de mijo y despreciaba las monedas de plata. Su discípulo Ling, doblándose bajo el peso de un saco lleno de bocetos, encorbaba respetuosamente la espalda, como si llevara encima la bóveda celeste, ya que aquel saco, a los ojos de Ling, estaba lleno de montañas cubiertas de nieve, de ríos en primavera y del rastro de la luna de verano.

Marguerite Yourcenar. Cuentos orientales, Cómo se salvó Wang-Fô.

Llama la atención, en primer lugar, que accedemos a este trozo de escritura atraídos por la magia de las palabras, palabras que como pincelazos matizan el texto con una textura mágica, invocadora. Nombres como Wang-Fô, Ling y el reino de Han impresionan al lector por aludir a un mundo distante, lejos de las coordenadas de nuestra realidad cotidiana y fuera de cualquier geografía física. En realidad el reino de Han y sus caminos, que sólo por erudición o pedantería ubicaríamos en una época histórica y en un mapa detallado y

preciso, pertenecen al imaginario que los occidentales nos hemos formado de Oriente: un territorio lejano –como dice Barthes,¹ el otro por antonomasia–, un mundo al cual no pertenece nuestra cotidianidad. Aquí la tarea de la escritura, de las palabras, es convocar esta otra realidad y, al mismo tiempo, sacarnos de la utilidad corriente del lenguaje.

Pero este efecto peculiar es apenas una de las muchas magias que encierra este fragmento. El texto dice que el pintor y su discípulo –pintor vale aquí por escritor, artista y lector de la realidad– erraban por el reino de Han. Hay en este “errar” un símbolo, que trasciende la acepción cotidiana de este término. No se trata solo de caminar, de aquí para allá, sino de vagar sin destino fijo, llevados por el azar, por la aventura, en un gesto de gratuidad extraño a los pasos del hombre moderno (siempre tan ocupado, siempre tan determinado por tareas puntuales que demandan no solo eficiencia y eficacia, sino metas y proyectos).

Se percibe en este errar una definición de la tarea del artista, de su diletantismo, de su generosidad con la existencia a la cual le concede la libertad de ser plenamente ella y no un simple telón de fondo. A este “errar” se suma que el pintor y su discípulo “avanzaban lentamente”. A esta que podría ser simplemente en otro marco tan solo una descripción de un modo peculiar de hacer las cosas, se convierte aquí en una revelación, casi en una epifanía. “Avanzar lentamente” es justamente aquello que no podemos hacer nosotros, los hombres de este siglo, de este nuevo milenio.

Una sociedad de vértigo, de excesos de mensajes, de tiempo escaso, masificada por la alta demanda, por las altas velocidades y los procesos de altísima no le permite al hombre avanzar lentamente a riesgo de perder su estatus, su condición de obrero eficiente. Leer y escribir, con eficiencia y rapidez, parecen a todas luces consignas incuestionables que empalman perfectamente con un plan más vasto: darle a todos los actos del hombre un sentido en la medida de su rendimiento, una carga de pragmatismo que lamentablemente no permite mirar hacia los lados.

Es justamente en medio de este reclamo –mejor, de esta estética y de este programa para la lectura y la escritura– que vale la pena darle sentido a las frases siguientes: Wang-Fô se detenía durante la noche a contemplar los astros y en el día a mirar las libélulas. La clave de esta propuesta es justamente esa, contemplar. Ya no tenemos tiempo para contemplar, para observar con avidez, solo para consumir. Leer y escribir en el sentido más profundo de la palabra pueden estar en los dos extremos de esta ecuación: o como productos perfectamente comercializados, mercantilizados (lectores veloces, escritores por encargo), trivializados y anclados en el tren de los mecanismos de oferta

¹ Roland Barthes, Japón, El imperio de los signos.

y demanda, o por el contrario como una pausa y un espacio distintos, como una propuesta que rescata el sentido perdido de la palabra *otium* (ocio, el ocio medieval, el del monje²).

Mas esta frase encierra un sentido mucho más complejo: “contemplar los astros y mirar las libélulas” no sólo encierra una alusión a juego de opuestos que va desde ser capaz de observar lo más grande (el macrocosmos, los astros), hasta lo más pequeño (las libélulas, este microcosmos natural), sino la misma capacidad de leer los signos que hoy ya nos son extraños, en medio de tantos signos. Los signos del cielo hoy nos son más lejanos que nunca, hemos perdido los nombres de ese libro abierto. Leer y escribir implicarían recuperar esos signos, esos lenguajes. Del mismo modo, la libélula (símbolo mismo de lo efímero, de lo volátil, de lo errátil) se posa en un punto solo para, por segundos, desplegar sus matices tornasolados, un universo de colores que se reflejan en sus alas. Hay en esta oposición una suerte de sentidos aún ocultos, misteriosos que se pueden relacionar con el sentido mismo de la existencia: desde lo más grande hasta lo más pequeño, desde lo permanente hasta lo efímero: ¿dónde hallar dicho sentido?

Amar la imagen de las cosas y no las cosas en sí mismas aparece aquí como un caballito de batalla del artista, pero también del lector, del escritor, del docente que enseña la escritura. Su tarea es distinta y casi opuesta a aquella del vendedor: renuncia al fetiche del texto, al fetiche del autor, a la idolatría del mercado y juega con los signos, con las palabras para hacerse amo del universo. El peso que Ling lleva sobre su espalda revela el verdadero sentido de esta magia: la de ser amo del mundo, dueño de la realidad a través de un poder intangible pero real: lo que lleva es en realidad “la bóveda celeste”, el universo entero en forma de signos; y de paso “montañas cubiertas de nieve, de ríos en primavera y del rastro de la luna de verano”, en pocas palabras, las estaciones, las mutaciones del mundo, el más complejo e inasible de los bienes: el tiempo.

4.2 LA ESCRITURA INSTRUMENTALIZADA

Son innumerables las razones que justifican el fortalecimiento de la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de estas razones provienen sobradamente del hecho –incuestionable– de que una buena escritura (la capacidad para reseñar, para escribir un ensayo, para describir un proceso, presentar una propuesta, exponer un tema con propiedad y orden) es evidencia

² Para Cicerón el *otium litteratum* era el descanso que se daba el hombre y el tiempo que le concedía a las letras. Los romanos oponían esta vida verdadera de reposo y letras, al tiempo que dedicaban a la consecución de los bienes físicos y materiales. Estos por ello mismo eran llamados *nec otium*, tiempo de no reposo, de no descanso, es decir, negocio.

palpable de la capacidad de síntesis de un individuo frente a un tema de estudio, de su capacidad para analizar una realidad desde diferentes ángulos y de su capacidad para sustentar sus propios puntos de vista.

La escritura muestra, de manera gráfica y palpable, la capacidad de un estudiante para seleccionar, destacar, resumir, organizar, ejemplificar, ilustrar, ampliar, extrapolar. Mediante la escritura, el individuo da cuenta de su trabajo, del tiempo que ha invertido, de los procesos intelectuales que ha llevado a cabo. Mas por estas mismas razones, en el proceso académico, lamentablemente, la escritura se ha tornado en una herramienta de verificación, en una rutina en la mayoría de los casos supeditada al cumplimiento de interminables ejercicios de redacción de documentos, poco leídos, muy poco discutidos, arduamente elaborados.

En el ámbito de la enseñanza de la literatura, también la redacción de reseñas, de ensayos y de análisis literarios, en la mayoría de los casos siguiendo una rutina formal anquilosada, se ha convertido en una tarea alejada de la experiencia literaria, lejana de todo proceso creativo y lúdico. Responde, sí, a unas intenciones, a unos fines anclados fuera del individuo, a unas demandas externas, y niega la alternativa de insertarse como parte creativa, de juego, de imaginación del individuo³.

4.3 LAS RAZONES DE LA ESCRITURA

En su crítica a las razones humanísticas (y pragmáticas) esbozadas por nuestra sociedad, (Jorge Larrosa, 2003, véase en particular su ensayo La clase de literatura, en La experiencia de la lectura, México, FCE, 2003) expone, desde una postura crítica, una serie de justificaciones que presentan de manera grandilocuente por qué leer, por qué leer literatura y que, de paso, nos sirven para criticar los motivos que regularmente ofrece la escuela y la universidad para leer y escribir. Presento a continuación estas razones y la crítica que realiza el autor, parafraseando cada uno de sus ítems agregando alusiones no solo a la lectura sino a la escritura.

En general se plantea que la lectura literaria y en consecuencia la escritura:

1. Fortalecen “toda la esfera moral de nuestro ser”.
2. Enriquecen y hacen más precisa y más eficaz el habla individual.
3. Crean y sustentan la conciencia nacional.

³ Bastaría con declarar que niegan lo poético. Esta palabra deriva del verbo griego *δῖεᾶν*, que significaba al mismo tiempo hacer, fabricar, inventar (una obra de ficción por ejemplo), idear (una trama, un texto dramático) o construir (un poema en verso). Bastaría con declarar que niegan lo que de creativo y lúdico tiene el ejercicio con las palabras, esencia de la tarea del poeta, del escritor, del creador original de textos.

4. Son una vía de acceso a la realidad.
5. Abren caminos hacia la fantasía.
6. Estimulan el pensamiento personal
7. Resguardan al individuo de las modas y las consignas ideológicas.
8. Fortalecen la mentalidad crítica.
9. Fortalecen la identidad nacional, regional, continental.
10. Ayudan a la conquista de la autenticidad.
11. Estimulan el comportamiento democrático.
12. Ilustran acerca del dolor y las alegrías humanas.
13. Muestran las contradicciones, las vicisitudes de hombre de carne y hueso de otras épocas.
14. Enriquecen la experiencia colectiva.
15. Son la llave para el conocimiento propio y del prójimo.
16. Suponen el desarrollo de facultades humanas y complejas: la memoria, la imaginación, la fantasía, la sensibilidad, la observación y la capacidad para describir, relacionar, valorar.
17. Muestran el pasado ilustre y sensibilizan acerca del presente.
18. Forma individuos desalienados.
19. Ofrecen un vasto material al filósofo, al sociólogo, al historiador, al antropólogo, al psicólogo.
20. Nos llevan, en fin, a las raíces del comportamiento humano, a su esencia.
21. Contribuyen a la consolidación del hombre culto.

Todas estas excelentes razones pueden ser resumidas entre aquellas que asignan a la literatura, a la lectura en general y a la escritura un compromiso moral o con el conocimiento y el desarrollo intelectual; con la ciencia, la historia o la información amena; entre aquellas que adosan a la lectura y a la escritura un valor social, una marca de estatus, un distintivo de clase; en suma, una tarea formativa, acorde con el ideal preestablecido del ser humano.

Lamentablemente ninguna de ellas parece asociar con la tarea literaria, con la lectura y menos con la escritura la gratuidad, el errar, el avanzar lentamente, el detenerse a mirar las cosas o demasiado grandes o demasiado pequeñas que observaba y luego pintaba Wang-Fô. Se enseña literatura y se enseña a escribir, pero no se enseña que nada hay más escurridizo para el escritor que las propias palabras, nada hay más lejano para el mejor lector que el sentido profundo, misterioso y lejano de las obras.

Se enseña literatura y se enseña a escribir y el maestro “explica” las obras, les da una lectura explicativa, establece una moral a partir de ellas, las ofrece con una lucidez y una claridad impertérritas que eliminan el asombro; se enseña a escribir (a escribir cartas, comunicados, informes, *abstracts* y *papers* académicos) sin en ningún momento entrar a comentar el misterio que implica usar las palabras, saborear la compleja red de asociaciones que una palabra es capaz de crear, sin discutir que el solo hecho de aceptar las palabras implica, entre muchas otras cosas, aceptar un código, un sistema; adoptar sus prejuicios ideológicos y sus maneras de ver las cosas. Se enseña a escribir y a ser profesionales de las palabras (en otras palabras, a escribir y a leer los textos propios de un discurso) haciendo a un lado todo el asombro, toda la magia, todo el poder iniciático que implica el simple uso de una palabra.

Veamos lo que al respecto, sobre las palabras, sobre los nombres, nos dice Proust en una de las páginas de su obra:

... Los nombres absorbieron para siempre la imagen que yo tenía de esas ciudades... ¡y qué individualidad aún más marcada tomaron [esos lugares] al ser designados con nombres, con nombres que eran para ellos solos, con nombres como los de las personas! Lo que las palabras nos dan de una cosa es una imagen clara y usual como esas cosas que hay colgadas en las escuelas para que sirvan de ejemplo a los niños de lo que es un banco, un pájaro, un hormiguero, y que se conciben como semejantes a todas las cosas de su clase. Pero lo que nos presentan los nombres de las personas –y de las ciudades que nos habituamos a considerar individuales y únicas como personas– es una imagen confusa que extrae de ellas, de su sonoridad brillante o sombría, el color que uniformemente las distingue... para mí los nombres no eran un ideal inaccesible, sino un ambiente real donde yo iba a hundirme... (Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido* 1. Por el camino de Swann, p. 459. Madrid, Alianza, 1987).

Se enseña el significado de una palabra, se la define como un objeto acabado, se la utiliza y de esta manera se la pervierte. No se muestra que la palabra del diccionario, descrita y fija como en un mausoleo (definir y definición encierran en su etimología esta tarea afín a la defunción, la raíz fin) es una falacia, una abstracción un objeto que apenas si existe. Porque usar una palabra, situarla en un texto, alrededor de otras palabras, cargada de sentido, de juego y de humor, es y será siempre rozar su superficie, activar alguna parte de su compleja red de sentidos.

Enseñar a escribir sería también o debería ser ante todo enseñar a jugar con las palabras, a reconocer el juego, su capacidad para duplicar la realidad. Llenar

de textos una geografía es poblar la realidad de una segunda existencia. Hay lugares que sólo existen como palabras: las ciudades de Calvino: el imaginario Tlön Uqbar Orbis Tertius, de Borges; el mundo platónico de libros y textos que describe Hesse en *El juego de los abalorios* (bella palabra para referirse a un objeto, a unas cuentas, a un ábaco, a un mero adorno, a un mundo de confección pitagórica); de palabras impresas están fabricados el Londres de *Pickwick*, los Cuadros de París de Baudelaire, los sótanos y las alcantarillas de Buenos Aires que recorre Fernando en *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato; de palabras que renunciaron al vicio de la significación están hechas las jitanjáforas, el canto final de Altazor y el capítulo 68 de *Rayuela*. Allí se afirma de manera categórica que Volposados en la cresta del murelio, se sentían balparamar, perlinos y márulos (Julio Cortázar, *Rayuela*, cap. 68. Alfaguara, Buenos Aires, 1996. p. 403).

4.4 UNA ESCRITURA QUE REPLANTEA LA REALIDAD

Bradbury en uno de sus más conocidos relatos (*Ray Bradbury, El asesino, en Las doradas manzanas del sol*. Buenos Aires, Minotauro, 1987) nos cuenta que el asesino declara con desparpajo al oficial que lo custodia: “aquella noche decidí asesinar mi casa”. ¿Es una metáfora, una broma, una exageración, un juego de palabras? Veamos hasta dónde es posible seguir el juego siguiendo las líneas que ofrece en este relato el propio Bradbury:

Esto es semánticamente exacto. Había que enmudecerla. Mi casa es una de esas casas que hablan, cantan, tararean, informan sobre el tiempo, leen novelas, tintinean, entonan una canción de cuna cuando uno se va a la cama. Una casa que le chilla a uno una ópera en el baño y le enseña español mientras duerme. Una de esas cavernas charlatanas con toda clase de oráculos electrónicos que lo hacen sentirse a uno poco más grande que un dedal, con cocinas que dicen: “Soy una torta de durazno, y estoy a punto” o “Soy un escogido trozo de carne asada, isácame!”, y otros cantitos semejantes. Con camas que lo mecen a uno y lo sacuden para despertarlo. Una casa que apenas tolera a los seres humanos, se lo aseguro. Una puerta de calle que ladra: “¡Tiene los pies embarrados, señor!” y el galgo electrónico que lo sigue a uno olfateándolo de cuarto en cuarto... (p. 75)

Leer, cantar, charlar, informar, olfatear, ladrar; asesinar, callar, son todas nuevas palabras, significan algo nuevo dentro de unos nuevos marcos de significación. ¿De qué habla Bradbury? ¿Alude a una realidad muy próxima o a una pesadilla? ¿A un futuro distante o a una amenaza cercana? Ciertamente la invasión de celulares, de los televisores portátiles, de las agendas electrónicas, de los paneles iluminados, de las señales luminosas, de los semáforos amigables,

de los sistemas cerrados e inteligentes es cada vez más ostensible. Vivimos en un mundo cada vez más poluto visual y sonoramente.

Podríamos estar condenados a vivir en medio de una estructura cada más alienante, más sedante y cómoda que nos quite hasta el polvo de los zapatos para dejarnos immaculados de toda brizna de polvo y de toda tentación inmoral. El texto de Bradbury no solo redefine el lenguaje sino las relaciones que el hombre sostiene con el mundo que lo rodea. Escribir aquí estas “nuevas” palabras es moldear nuevas relaciones de significación, que prefiguran un futuro, una imagen onírica –posible– de un mundo que se desdobra y de objetos que se humanizan para vapulear al hombre y mecanizarlo.

El asesino es entonces un rebelde, un hombre que defiende los restos de lo humano, que pugna por acallar el ruido de un mundo deshumanizado por la arremetida de la electrónica; es el símbolo de una inconformidad. Al igual que el misántropo de la obra de Molière, es su amor a lo humano el que lo obliga a detestar las debilidades de sus congéneres. Si en una visión plana de la ciencia ficción o de la literatura anticipatoria se exalta un mundo técnico a ultranza, en Bradbury la llegada de este futuro se asume bajo el signo de la sospecha.

Es aquí la escritura la que redefine las palabras, la que replantea el sentido de las mismas y la que al mismo tiempo define la posición del hombre frente a la realidad. Pero tal tarea la hace desde la toma de distancia frente a los códigos, no desde la imposición o desde la lección moral. La confesión del asesino nos parece una broma, una parodia que refleja una situación imposible. Al final el asesino será condenado inversamente al silencio y al aislamiento, un trozo de “material invisible”.

4.5 LOS TALLERES DE ESCRITURA COMO ZONAS DE JUEGO

El taller de escritura se plantea aquí como una prolongación del juego de la lectura, como una continuación de la historia, como un ejercicio de creación; también como una oportunidad para descentrar el lenguaje. A diferencia de lo que siempre se nos ha presentado, de las rutinas, de los formatos preestablecidos, de los esquemas que se aplican a las obras como si éstas sufrieran de alguna enfermedad, el taller es fruto de una lectura intensa de la obra. La misma propuesta surge como una invitación al juego, a la aventura.

Volvamos por un instante al fragmento que hemos leído de la historia de Wang-Fô. Sería posible escribir (invitar a escribir), entre otras muchas opciones, un diálogo imaginario entre el anciano pintor y un galerista empeñado en subastar sus obras a precios astronómicos; una página del diario secreto de Wang-Fô; lo que haría Wang-Fô si transitara por una de nuestras ciudades,

si errara en medio del tráfico, de las plazas modernas y de los rascacielos; lo que Ling cargaría a su espalda, si los lienzos del maestro no reprodujeran el mundo moderno.

Regresemos por un momento a la casa del asesino. ¿Cómo sería esta casa parlante a la luz de lo que sabemos de la electrónica actual?

Escribamos nuestro propio relato anticipatorio y describamos cómo serán las viviendas, las casas en el término de medio siglo. ¿Cuántas de las previsiones de Bradbury hechas hace 55 años se han cumplido?

Inventemos una trama –el asesino puede seguir siendo el protagonista de la historia– pero esta vez su rechazo va dirigido contra las imágenes seductoras de la televisión y la publicidad. Este personaje, ¿vivirá en el presente o en un futuro inmediato? ¿Cómo comienza la historia, cómo termina?

El taller surge así como una alternativa, como una pasión por el texto. La escritura se integra plenamente al ejercicio de recreación del texto a modo de una prolongación de la interpretación: entra a deliberar en su trama. La escritura renuncia aquí a los objetivos pragmáticos y escapa a los formatos mecánicos.

¿Cómo se salvó Wang-Fô? ¿Se puede sospechar el final de la historia? ¿De qué se salvó? ¿Quién lo perseguía o lo condenaba? Si no supiéramos la continuación de la historia, estaríamos dispuestos a inventarla, a partir de los escuetos datos que hasta ahora hemos recibido para inventar el resto. En el caso del asesino, prolonguemos las peripecias y llevemos a nuestro personaje a encarnar al líder de un movimiento masivo, un grupo secreto, el jefe de un complot que enfrenta las fuerzas del mercado, de los medios, el ruido del mundo de hoy.

Estamos dispuestos a abrazar las causas de estos dos protagonistas. Por ejemplo, siguiendo una parodia de formatos escribamos una noticia que dé cuenta de la llegada de Wang-Fô a nuestra ciudad, de la captura de un insólito asesino; escribamos dos avisos promocionales: el primero para invitar a una galería donde se exhiben la obras del anciano y reputado pintor; el segundo, alentando la causa del enemigo del ruido electrónico.

En todo caso el tiempo y el espacio se liberan de sus ataduras normales, para ceder a la posibilidad de convertirse en extensiones lúdicas integradas al texto y a la imaginación: una zona propia para el juego y la creación.

Por último y para completar el juego rescatemos el fragmento de Proust y escribamos también nosotros algo en torno a las palabras: ¿qué palabras nos traen la infancia, las montañas, las ciudades, las calles o las mañanas de aquellos tiempos? ¿Qué palabras siguen, en nuestra intimidad, señalando

lo dulce, lo oscuro, lo inefable, lo sórdido? ¿Cuáles apuntan al futuro, a lo incierto, a lo veleidoso del tiempo? ¿Qué palabra surge de repente desprovista de significado pero ataviada de sonidos, de músicas? ¿Cuáles poseen esa magia misteriosa que evoca el misterio del mundo? ¿Cuáles afloran, de repente, cargadas de sensaciones, de tentaciones? Citando a Baudelaire:

La Creación es un templo de pilares vivientes
que a veces salir dejan sus palabras confusas;
el hombre la atraviesa entre bosques de símbolos
que le contemplan con miradas familiares.⁴

(Charles Baudelaire, Correspondencias, en *Las flores del mal*.
Trad. de Luis Martínez de Merlo. Barcelona, Cátedra, 1998)

Sí, palabras, bosques de símbolos, confusión muchas veces. Para quien escribe, en verdad un templo lleno de símbolos y de imágenes. Pero, ¿cuáles de ella, definitivamente, en medio de la confusión, están dispuestas a revelarnos el secreto del mundo, a marcar un camino? ¿Cuáles de esos símbolos, aparentemente familiares, como dice Baudelaire, expresan lo inefable? ¿Cuáles, de ese bosque de símbolos nos redimen o nos condenan?

BIBLIOGRAFÍA

- Yourcenar, Marguerite. *Cuentos orientales*. España: Alfaguara, 1982
- Barthes, Roland. *Japón, El imperio de los signos*. España: Gedisa. 2004.
- Larrosa, Jorge. *La clase de literatura, en La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. 2003.
- Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza, 1987.
- Cortázar, Julio. *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996.
- Bradbury, Ray, *Las doradas manzanas del sol*. Buenos Aires: Minotauro, 1987.
- Baudelaire, Charles. *Las flores del mal*. Barcelona: Cátedra, 1998.

⁴ La Nature est un temple où de vivants piliers / laissent parfois sortir de confuses paroles; / L'homme y passe à travers des forêts de symboles / qui l'observent avec des regards familiers... Correspondances.

CAPÍTULO 5

TRANSVERSALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Mg. Alba Lucía Bustamante

H. Sara Giraldo

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo recoge la experiencia de más de cinco años. Tiene como eje el trabajo cuidadoso y metódico de la lectura y la escritura en ámbitos universitarios, tratando de abordar los problemas de comprensión lectora, el pánico que les genera a los estudiantes y en algunos casos también a los docentes, la página en blanco y la desmotivación que traen de los colegios los chicos con respecto a estos procesos.

Hemos podido diagnosticar que los estudiantes de nivel superior, al llegar a las instituciones educativas, presentan dificultades en cuanto a la comprensión de textos académicos, que deben leer en las asignaturas. De igual manera, creen que la escritura de textos es tarea de genios, escritores u otros profesionales y por tanto se asustan ante la hoja en blanco. Y para rematar, no tienen hábitos de estudio ni se han formado como lectores activos, en su mayoría, (entendemos por lectores formados los estudiantes que han hecho un recorrido lector desde la literatura infantil y juvenil hasta la lectura sistémica de cuentos, novelas y textos académicos con el fin de estudiarlos y entenderlos). El estudiante desea hacer lo que venía haciendo, repetir y definir conceptos, o cortar y pegar apartes de un texto encontrado en Internet, con el menor de los esfuerzos y con la menor dedicación de tiempo posible.

El docente espera que el estudiante lea críticamente, escriba con creatividad y estudie con dedicación. Dos cosas que no sabe hacer y una que no desea. He aquí el problema.

Una vez diagnosticado el problema, se han emprendido varios caminos con diferentes niveles de acierto. En primera instancia, trabajamos la lectura de acuerdo con los temas de interés de los estudiantes: mientras un grupo de ellos leía literatura colombiana, en primer semestre y literatura clásica, en segundo;

otro grupo abordaba temas sociales, y un tercero, temas correspondientes a su disciplina de estudio. Los estudiantes de Finanzas buscaban libros, revistas y artículos sobre el tema, los de Derecho privilegiaban temas jurídicos; y los de Comunicación Social, de igual manera, se inclinaban por los textos propios de su disciplina.

Aun cuando esta metodología era variada y creativa, no dejaba de ser una carga académica para el estudiante, que se quejaba constantemente del volumen de lecturas que tenía que realizar y de cómo cada uno de los docentes creía que su asignatura era la única y se excedía en la asignación de tareas y trabajos. Esta queja de los estudiantes terminaba, en algunos casos, en el consabido plagio, en la lectura de resúmenes en lugar de las obras, en el corte y pegue o en la perniciosa costumbre de mandar a hacer los trabajos fuera de la universidad.

El docente, tratando de evitar todos estos males, citaba a los estudiantes a tutorías personalizadas en las que se les hacía acompañamiento de carácter individual y se les pedía presentar el proceso de lectura y escritura, dándoles a cada uno de estos eventos una valoración que podía subir o bajar la nota del estudiante.

Todos estos mecanismos, de carácter controlador, terminan por agotar tanto al docente como al estudiante, y definitivamente desvían de su objetivo real los esfuerzos que unos y otros debemos realizar. Por tal razón, y con la meta clara de mejorar y cualificar siempre los procesos, comenzamos a estudiar la viabilidad del trabajo por proyectos, según el cual, los esfuerzos, lecturas y demás actividades académicas se centran en un eje temático al cual, desde las diferentes asignaturas, se hacen aportes pertinentes y oportunos que además de facilitar el trabajo de los estudiantes les abren la puerta de la transdisciplinaria permitiéndoles conocer la aplicación práctica, en la vida profesional, de cada uno de los saberes que se adquieren en la academia.

La metodología que decidimos utilizar ha presentado, como todo en la vida universitaria, grandes avances y profundas resistencias dentro del equipo de docentes, quienes con frecuencia desean enseñar tal y como les enseñaron a ellos.

Con el fin de adoptar la metodología por proyectos, el Departamento de Gramática / Lectura y Escritura Académicas estableció alianzas y acuerdos con algunas asignaturas que tienen lectura intensiva dentro de los semestres primero y segundo, que son los semestres en los que se centra el proyecto.

La asignatura aliada da al estudiante la bibliografía que debe leer durante el semestre y previamente se establecen acuerdos entre el docente de dicha

asignatura y el de Gramática, con el fin de definir los textos que el estudiante debe producir en cada uno de los cortes del semestre.

Con ayuda de ciertas herramientas para el análisis textual, como es la Ficha de Lectura, de la cual la universidad ha editado un módulo que explicita su manejo y permite el análisis de cualquier tipo de texto, los estudiantes leen en el aula, acompañados de su docente de gramática, algunas partes del libro; otras lecturas las harán en casa, haciendo el ejercicio de ir diligenciando, en grupo, la ficha de lectura. Se hacen lecturas en voz alta y con diferentes técnicas como pueden ser por relevos, por grupos o lectura individual con una plenaria posterior, con el fin de aclarar dudas y de establecer acuerdos. Una vez hecha la lectura se hace el ejercicio de extraer léxico desconocido, conceptos que nos define el texto, ideas clave, idea o planteamiento central, tema o asunto, subtemas, preguntas y/o aportes que hace el texto, propósito del autor, referencias a otros autores e intertextualidad.

Con esta herramienta ya elaborada, comenzamos el proceso de escritura partiendo de la planeación para la elaboración de un texto escrito y con metas claras. En primer semestre escriben resúmenes, reseñas y comentarios, siguiendo las indicaciones propias de cada uno de los géneros discursivos. En segundo semestre escriben reseñas, comentario e informes. El trabajo se va haciendo gradual y acumulativo.

Una vez comienza el proceso de escritura, es necesario estudiar desde las diversas construcciones oracionales, hasta los diferentes tipos de párrafos, mas todo se hace sobre el contexto real de lo que queremos producir; el material de análisis sobre tipos de párrafo es nuestra propia bibliografía; cuando ubicamos dentro de él, dónde se encuentra la idea principal. Producimos los primeros párrafos en el aula de clase y nos leemos unos a otros, tratando de definir los errores más comunes en la construcción de éstos.

De esta manera el estudiante se familiariza, de primera mano, tanto con sus aciertos como con sus errores, y en clase se practica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Partiendo del párrafo de introducción hasta el de cierre, el texto va naciendo en clase, se evidencian los énfasis y los intereses de cada uno de los estudiantes y aun cuando se van dando a luz casi al tiempo todos los textos, los procesos, los estilos, los énfasis y las temáticas son diversos y personales.

La dinámica del aula ha cambiado, los estudiantes traen otros materiales que desean incluir, buscan al docente en lugar de huir de él y continúan haciéndolo aún después de terminada la asignatura.

Aquellos estudiantes ausentistas se ven obligados a cancelar la asignatura, puesto que con muy pocas fallas se quedan rezagados del grupo, y ni con tutorías individuales logran ponerse al día. Ellas dan muy buen resultado para atender inquietudes particulares o para tratar documentos especiales. También dan muy buenos resultados en los estudiantes que asisten pero que tienen carencias específicas en sus conocimientos de la lengua.

Los estudiantes que llegan con niveles muy bajos en lectura y escritura presentan también grandes progresos jalonados por el grupo, siempre y cuando no se desmotiven ante sus dificultades. Dichos estudiantes se priorizan a la hora de planear las tutorías; y a la hora de dar la palabra dentro del aula, se permite escuchar a los muy buenos, como ejemplo de lo que se puede hacer, y a los que tienen dificultades, con el fin de que se lean y se escuchen y tengan la posibilidad de corregir sus errores.

Por esta razón son necesarios grupos de hasta 20 estudiantes como máximo, de lo contrario, es imposible escucharlos y hacer las correcciones pertinentes.

En conclusión: mostrarle al estudiante que la asignatura de gramática / Lectura y Escritura es una herramienta de ayuda y no una carga más en el *pensum* académico nos ha dado otro aire, un cambio en la dinámica, y nos ha facilitado la labor y se la ha facilitado también al estudiante.

Con el fin de cerrar con broche de oro, deseo citar al doctor Hernando Ruiz quien en su texto *Diez criterios para formar un investigador 3* nos cita a don Andrés Bello de la siguiente forma: “en 1920, don Andrés Bello sentenció que: “Las artes de leer y escribir son como los cimientos sobre los que descansa todo el edificio de la literatura y las ciencias”. Hoy, casi doscientos años después, ello resulta ser la más orientadora verdad. Pero el programa continua creciendo, en este momento se ha asignado un género discursivo a cada conjunto de grados de la siguiente manera:

- Tercero y cuarto semestres producirán los diferentes tipos de comentario.
- Quinto y sexto producirán artículo de opinión y artículo académico.
- Séptimo, octavo, noveno y décimo producirán ensayos.

Estos escritos son productos académicos de los ejercicios investigativos que se realizan en los proyectos de cada uno de los semestres y que son acompañados por un docente tutor, encargado de la planeación y redacción de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard Gastón. La formación del espíritu crítico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: siglo XXI, 1978
- Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc. Graw Hill, segunda edición, 2002
- González Pinzón, Blanca Yaneth. “Características y estructura de distintas formas discursivas académicas”. Compendio presentado en evento académico para profesores de la universidad Sergio Arboleda. Santa Marta, julio 2006.
- _____. ¿Cómo elaborar una ficha de lectura?. Colección programa de lectura y escritura. Universidad Sergio Arboleda –Departamento de Gramática– Fondo de Publicaciones, Segunda edición. Bogotá, abril de 2005.

CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Se terminó de imprimir en 2010

en L. Vieco e Hijos Ltda.

Para su elaboración se utilizó papel Propal-libros 75 gr

en páginas interiores y en carátula Propalcote 250 BD

la fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos