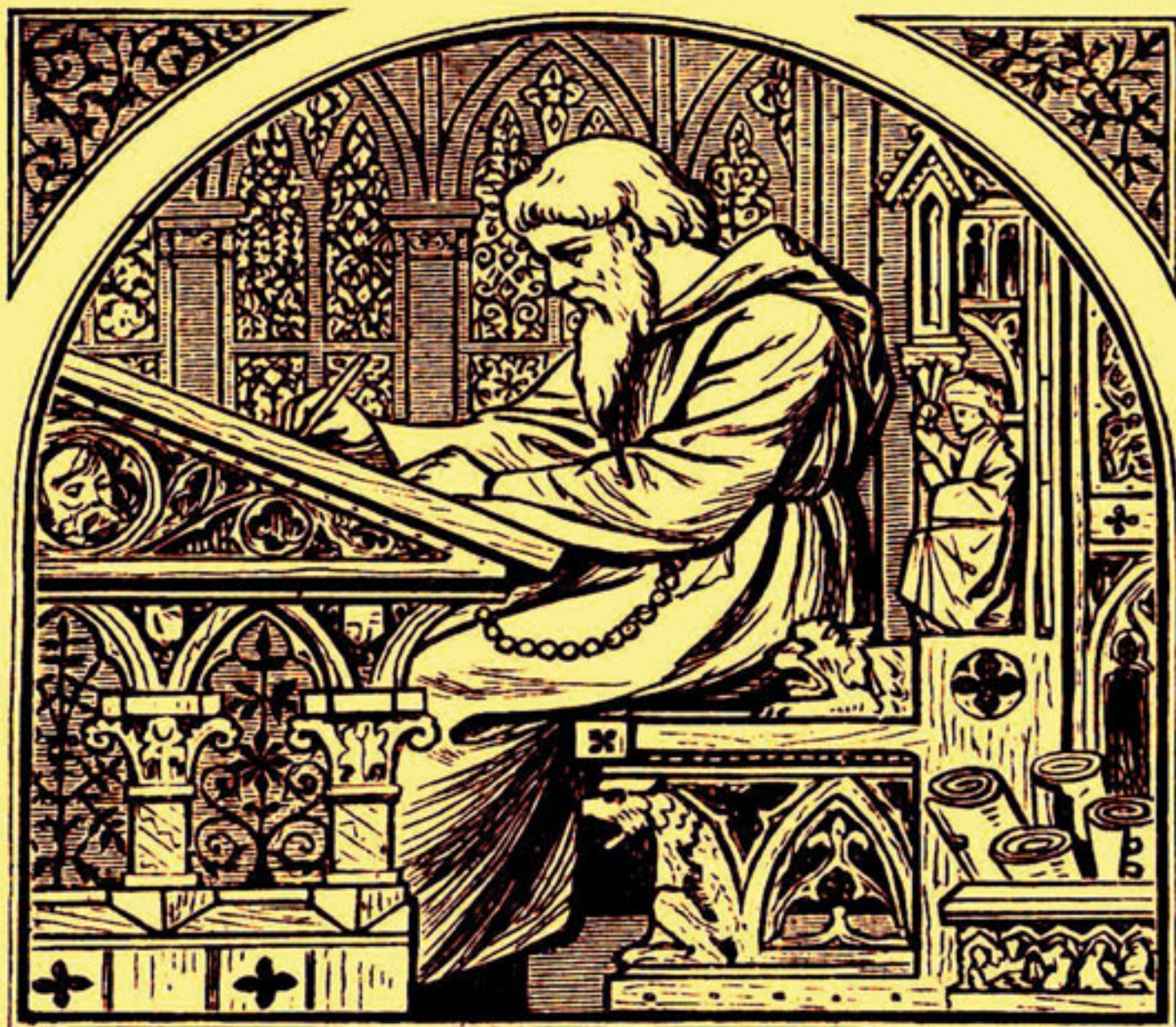


ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y REVISIÓN, AUTORES INVITADOS, TRADUCCIONES, RESEÑAS

enunciación

enunciación^{19/2}

VOL 19 NÚM 2 JULIO-DICIEMBRE DE 2014 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



Lectura y escritura



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 19 Número 2 julio/diciembre de 2014

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORIA

M.Sc. Sandra Patricia Quitián Bernal

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Sonia Fernández Hoyos, Universidad de La
Lorraine, Metz-Nancy, Francia

Dra. Yolima Gutiérrez Ríos, Universidad de La
Salle, Bogotá, Colombia

Dra. Gladys Jaimes Carvajal, Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Fabio Jurado Valencia, Universidad Nacional
de Colombia, Bogotá, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado, Universidad de
Granada, España

Dra. María Antonietta Pinto, Universidad de Roma
La Sapienza, Italia

Dra. María Elvira Rodríguez Luna, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

COORDINADORA TEMÁTICA

Dra. Gladys Jaimes Carvajal

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COBERTURA TEMÁTICA

Lectura y escritura

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA

Docentes, investigadores, estudiantes de ciencias
del lenguaje, literatura y pedagogía

COMITÉ CIENTÍFICO

M.Sc. Ana Atorresi, Flacso, Universidad Nacional de
Río Negro, Argentina

Ph.D. Blanca Bojacá Bojacá, Presidenta Nacional
Red Lenguaje, Colombia

Ph.D. Isabel Contreras Islas, Universidad
Iberoamericana, México

Ph.D. Christine Deprez, Université René Descartes,
París, Francia

Ph.D. Gloria Inostroza de Celis, Universidad Católica
de Temuco, Chile

M.Sc. Josette Jolibert, Instituto de Formación de
Maestros IUFM, Francia

Ph.D. María del Carmen Navarrete Reyes, Universidad
Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

Ph.D. Gloria Prado G., Universidad Iberoamericana,
México

Ph.D. Francisco Rodríguez A., Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

Ph.D. Magalys Ruiz Iglesias, Universidad Autónoma
de Nuevo León, México

Ph.D. Anne Salazar Orvig, Université Sorbonne
Nouvelle, Francia

COMITÉ DE ÁRBITROS

M.Sc. Nelson Arturo Alonso Galeano, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Ph.D. Juan Carlos Amador Baquiro, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
M.Sc. Yamilet Angulo Noguera, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Ph.D. Diego Fernando Barragán Giraldo, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
Esp. Fabio Enrique Barragán Santos, Fundación Universitaria de San Gil, Colombia
Ph.D. Blanca Bojacá Bojacá, Presidenta Nacional Red Lenguaje, Colombia
M.Sc. Giovanni Castañeda Rojas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Ph.D. Magglio Gino Chiuminatto Orrego, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile
M.Sc. Laura Eisner, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
M.Sc. Sonia Gómez Benítez, Universidad Industrial de Santander, Colombia
M.Sc. Fredy Oswaldo González Cordero, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia
Ph.D. Yolima Gutiérrez Ríos, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
M.Sc. Alejandro Jaramillo Hoyos, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura - Universidad Nacional de Colombia
M.Sc. Ivoneth Lozano Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
M.Sc. Juliana Angélica Molina Ríos, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Ph.D. Juan Eliseo Montoya Marín, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
M.Sc. Rosa Delia Morales, Université René Descartes Nouvelle, Francia
Ph.D. Ruth Milena Páez, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

Ph.D. Pilar Núñez Delgado, Universidad de Granada, España
Ph.D. Raquel Pinilla Vásquez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
M.Sc. Pedro José Vargas Manrique, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Leonardo Eljach-Santiago
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Pablo Estrada S.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

David Mauricio Valero González

IMPRESIÓN

Xpress

Ilustración de carátula

Ilustración de carátula: "Writing Desk", ilustración del libro *South by East: Notes of Travel in Southern Europe* (1877) de George Farrer Rodwell (p.131). 46 x 45 mm.



DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista **Enunciación** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Enunciación** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Enunciación se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluían graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Enunciación pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Enunciación garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Enunciación se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Enunciación asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Enunciación garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o

alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Enunciación asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de

un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Enunciación** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

Conflicto de intereses

Enunciación establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

CONTENIDO

EDITORIAL	181		
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN			
La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic	184	Rol mediador docente en la comprensión de textos	252
The Intertextual Reading in College. Teaching Notes on Literature-Comics Relationship		Teaching Mediating Role in the Comprehension of Texts	
<i>Mariana Valencia Leguizamón, Miguel Ángel Caro Lopera, Daniel Mauricio Rodríguez León</i>		<i>Sandra Milena García González</i>	
De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios	199	ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN	
From Revision to Rewriting: Itineraries of the Written Productions of University Students		Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica	268
<i>María Cecilia Pereira, Elena Valente</i>		Reading and Analysis of Camilo Jiménez's Resignation Letter from a Critical Approach	
La lectura como experiencia estético-literaria	215	<i>Ligia Ochoa Sierra, Emilce Moreno Mosquera</i>	
Reading as an Esthetic-Literary Experience		Cuerpos, expresiones y emancipación: habitando el lenguaje en la literatura	282
<i>Viviana Suárez</i>		Bodies, Expressions and Emancipation: Inhabiting Language in Literature	
La abducción como una posibilidad para proponer ideas nuevas en textos narrativos literarios	228	<i>Hernán Javier Pinzón Manrique</i>	
Abduction as a Possibility to Propose New Ideas in Narrative Literature		ARTÍCULOS DE REVISIÓN	
<i>Maryory Ramírez Franco</i>		La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu	292
Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning	237	Academic Reading and Pierre Bourdieu's Sociological Theory	
Debates in Elementary School: Peer Production and B-Learning		<i>Emilce Moreno Mosquera</i>	
<i>Adriana Carolina Torres Escobar</i>		Pedagogía alemana o la religiosidad estética de la guerra	305
		German Pedagogy or Esthetic Religiousness of War	
		<i>Miguel Ángel Maldonado García</i>	

REPORTES DE CASO

La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora 318

Writing in a Postgraduate Program: Myths and Realities. A Transformational Experience
Sandra Maritza Moreno Cardozo, Rubinsten Hernández Barbosa

AUTOR INVITADO

Elementos para una lectura del libro álbum 333
Fernando Vásquez Rodríguez

Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones 346

Montserrat Castelló

TRADUCCIÓN

Distancia y malentendidos frente a la escritura 366
[Distance et malentendus face à l'écrit]

Jacques Bernardin

RESEÑA

Segundo encuentro nacional de la Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad 377

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos



Damos continuidad en este segundo número del volumen 19 a la presentación de artículos que instalan como tema central la reflexión y estudio sobre la lectura y/o la escritura como campo discursivo desde el cual se mediatizan distintos procesos de interpretación y producción de sentido en contextos formales o escolarizados. En este número, los lectores de Enunciación se encontrarán con trabajos y experiencias de investigación en las que esta modalidad discursiva de la lengua se aborda desde diferentes campos y perspectivas.

En la mayoría de los artículos que integran este número es recurrente la indagación crítica y propositiva de los autores respecto a dos condiciones relacionadas con los modos de aprehensión y dominio de la lengua escrita: la acción pedagógica del profesor (en ejercicio o en formación) y su actuación idónea en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura o de la escritura en cualquier nivel de escolaridad. La existencia de estas condiciones es garante para que la lectura y la escritura trasciendan la inmediatez del aula, y permitan a niños, jóvenes y adultos ser y actuar en la cultura mediante las prácticas sociales y académicas que provee la lengua escrita.

En la primera parte del contenido de la revista se presentan seis artículos de investigación cuya discusión se centra en el mejoramiento de prácticas de enseñanza-aprendizaje en lectura y escritura en escenarios de uso académico y estético. La sección se inicia con la investigación “La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic”, realizada por un equipo de docentes de la universidad del Quindío (Col.). Este estudio plantea como punto de partida algunas de las dificultades implicadas en la recepción de obras literarias, circunstancia a partir de la cual se plantea desde un enfoque hermenéutico una propuesta de intervención orientada a fortalecer el tratamiento didáctico de las obras literarias reconociendo el lenguaje del cómic como posibilidad intertextual.

María Cecilia Pereira y Elena Valente, profesoras de la Universidad de Buenos Aires (Arg.) socializan los resultados de la investigación “De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios”. Las autoras reflexionan teórica y pedagógicamente respecto a la incidencia del subproceso de revisión en la producción de textos académicos universitarios. Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación llama la atención sobre los efectos que el proceso de revisión genera en el escritor, en el escrito y en el campo académico.

“La lectura como experiencia estético-literaria” es el artículo resultado de la investigación desarrollada por Viviana Suárez, docente de una institución educativa pública de Bogotá (Col.). Este estudio desde la sistematización de experiencias muestra la importancia que tiene el papel del maestro en la construcción de la experiencia estética a partir de la lectura literaria con niños de educación básica primaria. La investigación aporta la validación de condiciones y acciones didácticas tendientes a favorecer en las aulas la experiencia participativa, el disfrute y la construcción del placer estético desde la lectura literaria.

El artículo de Maryory Ramírez, “La abducción como una posibilidad para proponer ideas nuevas en textos narrativos literarios”, plantea la abducción como herramienta para abordar los textos narrativos literarios, a fin de estimular en los estudiantes de básica secundaria la capacidad de creación y elaboración de mundos posibles que provee la literatura. Esta investigación invita a considerar la importancia que tiene la acción didáctica del profesor en el desarrollo de experiencias literarias en las que se privilegie la capacidad afectiva, inventiva y cognitiva de los lectores en formación.

“Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning” es el artículo resultado de la investigación desarrollada por la profesora Adriana Carolina Torres en una institución de educación básica

en Bogotá (Col.). Esta investigación de corte cualitativo centra el interés en el proceso de producción de argumentos escritos cortos desde condiciones de aprendizaje B-Learning o ambientes de aprendizaje mixto. El estudio destaca el papel del trabajo colaborativo y del uso de escenarios tecnológicos en la cualificación de la producción argumentativa escrita de un grupo de escolares de básica primaria.

Se cierra esta sección con el artículo “Rol mediador docente en la comprensión de textos”, resultado de la investigación adelantada por Sandra Milena García, docente de educación básica secundaria. La autora expone como aspecto central de su estudio la incidencia de la mediación del profesor en los procesos de comprensión lectora. A partir de las relaciones que se tejen entre el papel del docente como mediador de procesos de lectura y las tareas que adelantan los estudiantes para favorecer la comprensión de textos expositivos, se proponen condiciones y acciones didácticas que facilitan el proceso de la lectura académica o expositiva desde cualquier área de conocimiento.

Este número cuenta con dos artículos de reflexión; el primero de ellos, “Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica”, presentado por las profesoras Ligia Ochoa y Emilce Moreno de la Universidad Nacional (Col.), quienes plantean como aspecto central las posibilidades que ofrece la lectura crítica en el marco de una experiencia de formación de docentes. Leer críticamente textos de la cultura o problemáticas que afectan la realidad educativa implica trascender los aspectos literales del texto leído para avanzar a perspectivas críticas y valorativas que construye el lector sobre su contenido.

El segundo artículo de reflexión, “Cuerpos, expresiones y emancipación: habitando el lenguaje en la literatura”, lo escribe el profesor Hernán Javier Pinzón, de la Universidad Santo Tomás, de Tunja (Col.). Este artículo propone como tema de reflexión las relaciones de orden fenomenológico que se tejen entre cuerpo y lenguaje y cómo bajo esta perspectiva el papel de la literatura desde procesos de expresión del cuerpo da paso a diversas formas de lenguaje en las cuales se hace posible la experiencia de creación literaria.

Dos artículos de revisión hacen parte de este número, “La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu”, escrito por la profesora Emilce Moreno y “Pedagogía alemana o la religión estética de la guerra”, escrito por el profesor Miguel Ángel Maldonado, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Col.). El primero, hace un desarrollo exhaustivo de las relaciones que se tejen entre prácticas lectoras y lectura académica desde la perspectiva de Bourdieu, instalando este análisis en el contexto universitario, donde las prácticas lectoras no solo están determinadas por las especificidades disciplinares sino también por condiciones sociales y culturales que establecen el comportamiento y la actuación del lector. El segundo artículo expone las relaciones epistémicas alrededor de los conceptos *Bildung*, *Bildungsroman* y *Paideia*, en un contexto histórico particular y en conexión con la construcción del concepto de pedagogía alemana. En este contexto las prácticas lectoras y escritoras, inscritas en la estética que provee la literatura, adquieren un valor relevante en la formación de la conciencia y de la identidad.

El reporte de caso “La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora” presentado por los profesores Rubenstein Hernández y Sandra M. Moreno, de la Universidad Autónoma de Colombia, analiza diversos aspectos relacionados con la escritura en el nivel universitario y cómo las exigencias académicas que de ella se hacen en el contexto de la formación posgradual demanda replantear las concepciones de estudiantes y profesores respecto al papel y uso de la escritura en la formación de magísteres.

Como autores invitados para este número contamos con el profesor, investigador y escritor colombiano Fernando Vásquez Rodríguez, quien nos presenta un importante trabajo, “Elementos para una lectura del libro álbum”. Este artículo plantea de manera profunda y contundente fundamentos teóricos, literarios y didácticos que necesita conocer el profesor para abordar de manera idónea el uso del libro álbum en las

aulas. Por su parte, la profesora e investigadora española Montserrat Castelló, en “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones” expone un amplio horizonte de los enfoques epistemológicos predominantes en la investigación sobre escritura académica y sus implicaciones educativas en la realización de procesos de transformación de las prácticas de escritura y de alfabetización académica en contextos de formación universitaria.

El escritor e investigador francés Jacques Bernardin, en su artículo “Distancia y malentendidos frente a la escritura”, traducido por la profesora Gladys Jaimes, exhibe un interesante panorama de los múltiples factores potenciales de dificultades e incomprendimientos sobre la escritura. El estudio y reconocimiento de estos factores ayuda a padres y educadores a comprender de mejor modo actitudes y limitaciones que en este sentido resultan recurrentes en estudiantes de distintos niveles de escolaridad con el fin de proponer acciones que permitan superar dificultades en relación con la lectura y la escritura.

Por último, la profesora Yolima Gutiérrez, de la Universidad de La Salle, reseña el Segundo encuentro nacional de la Red Iberoamericana de estudios de la oralidad, realizado el pasado 10 de octubre en la ciudad de Bogotá (Col.). La profesora Gutiérrez, exalta la importancia que tiene cada uno de los eventos promovidos por la Red, en la perspectiva de favorecer la construcción y el intercambio de saberes, líneas de investigación, proyectos y experiencias derivadas de los distintos campos disciplinares en los que se estudia la oralidad.

Finalmente, la amplia gama de aportes realizada por los autores que han hecho parte del volumen 19 de la revista Enunciación permite a los lectores ampliar el espectro de la lectura y la escritura como campo de estudio e investigación desde una perspectiva sociocultural e interdisciplinar del lenguaje, en la que leer y escribir se reconocen como prácticas discursivas que determinan los modos de ser y actuar de los sujetos consigo mismos, con los otros y con la cultura. Leer y escribir en diferentes contextos y condiciones de uso instalan la lectura y la escritura como las principales herramientas con las que contamos los seres humanos para desplazarnos con maestría desde la subjetividad del ser a la objetividad del conocimiento.

Sandra Patricia Quitián B.

Editora

Revista Enunciación

Miembro del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic

The Intertextual Reading in College. Teaching Notes on Literature-Comics Relationship

Mariana Valencia Leguizamón¹ Miguel Ángel Caro Lopera² Daniel Mauricio Rodríguez León³

Para citar este artículo: Valencia, M.; Caro, M. Á.; Rodríguez, D. M. (2014). La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic. *Enunciación*, 19(2), 184-198.

Recibido: 15-junio-2014 / **Aprobado:** 17-octubre-2014

Resumen

Se describen los resultados de una investigación en Didáctica de la literatura, desarrollada con estudiantes universitarios entre 2011 y 2012, con el propósito de estimular la lectura intertextual de tres obras literarias. La investigación se basa, principalmente, en el modelo teórico y metodológico de Antonio Mendoza Fillola y el grupo FRAC (2008); y apela a un ejercicio hermenéutico que intenta reconocer el lenguaje del cómic presente en las tres novelas. De la aplicación y evaluación de las estrategias fundamentales de la intervención, se concluye, entre otros aspectos, la incidencia de la nominalización en la apropiación que el lector hace de la obra; el valor del intertexto lector en la identificación lector-personaje; la relación afectiva de los estudiantes universitarios con el mundo de los superhéroes; el impacto de la lectura intertextual en la apreciación estética del hecho literario; y el fortalecimiento de la competencia literaria, gracias al paso de la literatura al cómic.

Palabras clave: didáctica de la lengua materna, didáctica literaria, intertexto lector, lenguajes artísticos

Abstract

This article describes results of a research done on literature teaching, developed with college students between 2011 and 2012, with the intention of stimulating the intertextual reading of three literary works. The investigation is based, principally, on the theoretical and methodological model of Antonio Mendoza Fillola and the group FRAC (2008); and it appeals to a hermeneutical exercise that attempts to recognize language of comics in the three novels. In implementation and evaluation of the fundamental strategies of intervention, it is concluded, among other aspects, the incidence of nominalization in appropriating that reader makes of the works; the value of reader intertext in the reader-character identification; the affective relationship of college students with the world of superheroes; the impact of intertextual reading in aesthetic appreciation of the literary fact; and the strengthening of the literary competition, thanks to the passage of the literature to comics.

Keywords: first-language teaching, literature teaching, intertextual reader, aesthetic languages

- 1 Magíster en Ciencias de la Educación; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío; miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: marianavalencia1@hotmail.com
- 2 Magíster en Lingüística; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co
- 3 Magíster en Ciencias de la Educación; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: dmodriguez@uniquindio.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente artículo podría inscribirse de modo preciso en la modalidad de experiencia de investigación-acción-participación, derivada de un proyecto de lectura intertextual alrededor de tres obras literarias: *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo. Esta investigación, ubicada en el campo de la didáctica de la literatura, parte de una inquietud acerca del tratamiento que en ocasiones reciben las obras⁴ literarias, en el contexto de la educación media en Colombia. Nos referimos a las dificultades implicadas en la recepción de obras literarias cuando estas han sido abordadas solo desde la anécdota y asociadas además con una moraleja. Este tipo de lectura atomizadora niega, tanto a la obra como al lector, la oportunidad de enriquecerse a través de un diálogo intertextual y malogra la construcción del significado, por cuanto desconoce otras presencias textuales —lenguajes— que incorporan consigo otros modos de ver el mundo. A este respecto, se orienta la investigación que describimos a continuación, movidos por el interés de reconocer el lenguaje del cómic como presencia intertextual en tres novelas particulares, y por explorar las posibilidades didácticas que ofrece dicho reconocimiento. Para ello, hemos elegido obras literarias que remiten al lector a otros textos que, de ser reconocidos y comprendidos por él, lo conducirían a una mejor interpretación y a la ampliación de su *intertexto lector* y, por ende, al fortalecimiento de su *competencia literaria*.

En busca de un camino posible para abordar este problema, llegamos a preguntarnos: ¿Qué estrategias didácticas estimularían la lectura intertextual de las novelas *La ley del amor*, *Perros de paja* y *El leopardo al sol*, a partir de una aproximación al lenguaje del cómic que emerge de ellas? Pregunta

4 Dentro de los referentes investigativos empleados para el presente trabajo, Antonio Mendoza Fillola (1998a, p.10) utiliza de manera indistinta las palabras *texto* y *obra* para referirse al mismo concepto. Sin embargo, en virtud del carácter estético de nuestro corpus, consideramos más apropiado el término *obra*.

que nos permite entablar un diálogo con las concepciones sobre la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, presentadas por el Ministerio de Educación Nacional, a través de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* y de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.

Ahora bien, la preocupación por el tratamiento didáctico de la literatura en educación media trasciende los límites académicos locales. De allí que esta investigación se ampare en los estudios adelantados por el grupo *Formación Receptora. Análisis de Competencias* (FRAC) de la Universidad de Barcelona, en el proyecto, desarrollado durante más de una década, *Análisis cualitativo del intertexto lector y propuestas de innovación para activar las competencias que intervienen en la formación receptora*. Conviene insistir en el interés particular del grupo por “proyectar y consolidar las posibles innovaciones en la enseñanza/aprendizaje de la formación receptora (lectura literaria y recepción visual o plástica) del discurso estético” (Mendoza, 2008, p.5), aspecto que cobija nuestro *objetivo* principal: desarrollar una propuesta didáctica, dirigida a maestros en formación de Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, que estimule la lectura intertextual de las obras literarias en relación con los diversos lenguajes artísticos que emergen de ellas, tomando como modelo las novelas *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo y su vínculo con el lenguaje del cómic.⁵

Al respecto, vale la pena aclarar algunos detalles en cuanto a estas definiciones: en primer lugar, el proyecto se desarrolla con estudiantes de licenciatura, como contexto más cercano de impacto de propuestas innovadoras, ya que, de acuerdo, con el diseño curricular de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, se aspira a que los estudiantes (futuros profesores) tengan contacto directo con problemas de enseñanza (en

5 Para la elección del corpus se tuvieron en cuenta obras en las que la presencia del cómic se materializara de manera diferente y con distinta densidad.

este caso, literaria) y prueben desde sus propias experiencias de lectura las posibilidades de una nueva didáctica, en la que converjan aportes de los enfoques disciplinares específicos y de las ciencias de la educación. Proyectos concebidos desde esta óptica guardan la esperanza de impactar a mediano y a corto plazo la cualificación de las prácticas docentes para la enseñanza de literatura en básica secundaria, población ideal para la lectura de las obras en mención. De todos modos, otros escenarios de intervención directa, esta vez con docentes en ejercicio, se han aprovechado para discutir los alcances de esta investigación.⁶

En segundo lugar, presentamos brevemente justificación de la elección de las novelas del corpus:

- *La ley del amor*: esta obra de Laura Esquivel evidencia de manera explícita algunas posibilidades intertextuales entre la literatura y otras artes. En ella, la música y el cómic se manifiestan en su forma más auténtica para contribuir en el desarrollo de la trama. Arias de Puccini, canciones populares mexicanas e historietas de Miguelanxo Prado insertas en la narración ofrecen al lector una experiencia multisensorial que trasciende la lectura literaria convencional. Este fenómeno se hace posible gracias a que las arias y los cómics se funden en la narración y dan lugar a la concepción de la obra como totalidad. Salta a la vista su riqueza intertextual expresada en elementos como pasajes históricos, el movimiento *New Age*, la ciencia ficción y la música popular mexicana. La pertinencia en el acercamiento al fenómeno intertextual de la novela resulta vital, pues, como dice Mendoza Fillola, “ocuparse de cuestiones de intertextualidad es poner de relieve

conexiones culturales implícitas o explícitas en toda producción textual (mayormente las literarias, aunque no exclusivamente en ellas)” (Mendoza, 1998a, p.71).

- *Perros de paja*: esta novela de Rigoberto Gil Montoya (2007) podría considerarse una radiografía de los múltiples encuentros y desencuentros que se establecen entre los miembros de una ciudad pequeña que, a mediados de los años setenta, se encuentra en proceso de expansión. La obra se enmarca en las relaciones de un grupo de jóvenes del barrio San Judas, sector marginal de la ciudad de Pereira, ocupado, entre otros, por familias de antiguos campesinos, de desplazados y, en general de personas con escasos recursos y poca educación formal. En esta novela encontramos el cómic en un nivel de densidad medio, ya que, si bien la obra no presenta imágenes como *La ley del amor*, los personajes aluden de manera permanente a los superhéroes de las historietas, trasladan en ocasiones su realidad a este espacio ficcional y un apartado determinante en el desarrollo de la anécdota coincide de modo particular con el capítulo de Kalimán “¿Podrá eliminar a los escuadrones de la muerte?”.
 - *El leopardo al sol*: esta novela escrita por Laura Restrepo (1993) narra la guerra entre los hermanos Barragán y sus primos Monsalve, desatada a raíz del asesinato de Adriano Monsalve por manos de su primo hermano y amigo entrañable, Nando Barragán. La novela gira en torno a dos asuntos profundamente ligados: La guerra entre los hombres de ambas familias y las relaciones que sostienen dentro de su propio clan. El primer asunto se desarrolla en un espacio público; los enfrentamientos se transmiten a través de los medios; los hechos y sus causas son conocidos por la gente del común. El segundo

6 Cabe citar la experiencia de los Clubes de Lectura y Escritura para docentes y estudiantes de educación básica y media en el Quindío, proyecto realizado con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades en el marco del Concurso Nacional de Cuento. Esta experiencia aparece documentada en el blog: quindiocuentaencolombiacuenta.blogspot.com

asunto es de carácter privado: se da en la intimidad de las casas; es allí donde el lector conoce la implicación de las mujeres en la guerra, su papel de instigadoras o de opositoras, su influencia en el comportamiento de los hombres. Es precisamente este espacio el que confronta al lector con la complejidad de los personajes, el que le permite trascender los rasgos típicos otorgados, a manera de superhéroes de los cómics, en la presentación inicial que se hace de cada uno de ellos.

A estas alturas, cabe destacar que la combinación de las tres obras tampoco es gratuita. En este proyecto, se busca la identificación de diferencias con respecto al tipo de intertextos alusivos al cómic y al nivel de densidad de dicha presencia en las novelas que conforman el corpus. Así, el mayor nivel de densidad se percibe en *La ley del amor*, donde hay varios cómics; el segundo nivel en *Perros de paja*, donde se transcribe un capítulo pre-existente del clásico "Kalimán"; y el tercer nivel en *El leopardo al sol*, donde el cómic se evidencia, sobre todo, en la caracterización de los personajes.

Así las cosas, este propósito nos lleva a formular la hipótesis de que se puede cualificar la enseñanza de la literatura, a través del fortalecimiento de la capacidad para establecer conexiones, de carácter intertextual, entre la literatura y otros lenguajes artísticos, mediante la puesta en práctica de un plan de intervención dirigido a docentes en formación y enmarcado en la didáctica de la literatura. Para ello, este plan de intervención se articula en función de algunas estrategias que permitan interpretar obras literarias, desde el modelo teórico y metodológico de Mendoza Fillola; y desde la revisión de las teorías de *la recepción*, *la intertextualidad* y el *enfoque interactivo de lectura*.

METODOLOGÍA

Esta investigación recurre al método *investigación-acción-participación* IAP (Elliot, 1990, 1993) y adopta algunas herramientas de la *hermenéutica*.

La IAP, utilizada con frecuencia en didáctica de la lengua, constituye un enfoque que reconoce el aula como punto de partida, lugar de experimentación y punto de llegada en la investigación científica (Álvarez, 2005). De allí que ante un problema de aula puntual, relacionado con el tratamiento de las obras literarias y de los lenguajes artísticos evocados por ellas, propongamos un plan de intervención que, aplicado en tres grupos de docentes en formación,⁷ dé lugar al mejoramiento de su competencia literaria.⁸ Todo ello, enmarcado en una dinámica de trabajo en la que los estudiantes adquieren el rol de agentes de la investigación. En otras palabras, nos encontramos ante una investigación orientada, como diría Mendoza Fillola (2003, p.23), hacia el desarrollo de "estrategias y técnicas didácticas para potenciar el dominio de las habilidades comunicativas", así como a la construcción de "alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basadas en la teoría de la recepción y la intertextualidad". Por último, cabe agregar que todo el proyecto viene atravesado por una mirada eminentemente hermenéutica, en busca de relaciones intertextuales que den cuenta del lenguaje del cómic en las tres obras base de esta intervención.

Así las cosas, podemos distinguir *grosso modo* las siguientes fases:

a. Consolidación de fundamentos teóricos que soporten la investigación. En este punto damos particular importancia a la producción de Mendoza Fillola y del grupo FRAC, quienes se han encargado de transponer didácticamente y poner al servicio de la didáctica de la literatura, teorías como la *estética de la recepción* y la *intertextualidad*, que no fueron pensadas inicialmente con fines didácticos. Asimismo, en el campo del

7 Las asignaturas *Didáctica de los lenguajes artísticos* y *Didáctica de los lenguajes simbólicos* y el semillero *Los intertextos de carácter artístico y su importancia en el tratamiento didáctico de las obras literarias que los evoca*.

8 Aunque los planes de intervención comparten los contenidos, los objetivos y las actividades varían en relación con las características particulares de cada obra.

cómic, nos amparamos en los aportes de autores que lo han descrito usando el lenguaje verbal únicamente, como Gubern (1972) y Barbieri (1993); y, en otros que, para hacerlo, han mezclado el lenguaje verbal con una buena dosis de arte, como Eisner (2002). Pensamos que dicha combinación nos permite un acercamiento un poco más amplio a este lenguaje.

b. Lectura intertextual de las novelas, *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo, con el fin de identificar en ellas intertextos que evoquen el cómic.

c. Interpretación de las novelas mencionadas, con base en los intertextos encontrados en ellas.

d. Diseño de estrategias que enriquezcan la lectura de obras literarias, apoyadas en la identificación y vinculación de los intertextos artísticos que de ellas emergen.

e. Aplicación de las estrategias diseñadas para la lectura de obras literarias, en tres espacios académicos de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío.

Este recorrido nos ha proporcionado un conjunto de resultados que consideramos importantes en tanto potenciaron, en los futuros docentes, las destrezas lectoras vinculadas al objeto que nos propusimos abordar. Sin embargo, somos conscientes de que el hecho intertextual es inagotable y, por tanto, más que decir una última palabra, intentamos provocar el intertexto de nuestros lectores, invitarlos a enriquecer este proyecto y a construir, de manera conjunta, nuevos caminos que faciliten la entrada de la literatura a las aulas de clase.

Referentes teóricos

Adoptamos el concepto de didáctica de la lengua y la literatura desde la perspectiva de las *didácticas*

específicas, también llamadas *didácticas de las disciplinas*, que abordan problemas particulares de cada área. En este sentido, podríamos definir la didáctica de la lengua como la disciplina de intervención, cuyo objeto de estudio son los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna (Camps, 2004). De ahí que consideremos el aula como eje central para la investigación científica en esta disciplina, puesto que en este escenario tienen origen los problemas específicos en torno al uso de los lenguajes; allí se pueden analizar desde las particularidades del contexto, para luego aplicar proyectos mejoradores que, una vez evaluados, hacen posibles nuevos aprendizajes, que al ser contemplados de nuevo empujan un nuevo ciclo de identificación-intervención-conclusión-identificación (Álvarez, 2005).

A la luz de este concepto de didáctica de la lengua y la literatura, podemos determinar la importancia y la relación que tienen los procesos cognitivos, psicológicos, sociales, culturales, etc., implicados en el proceso de *lectura*, entendido desde el *enfoque interactivo* (Smith, 1990; Culler, 1978; Solé, 1992); además de evidenciar el vínculo que dicho enfoque sostiene con teorías literarias como la *estética de la recepción* (Iser, 1987; Eco, 2004, 1981, 1990; Riffaterre, 1989) o la *intertextualidad* (Kristeva, 1978; Genette, 1989; Riffaterre, 1989), de donde parte el concepto *intertexto lector*, fundamental para la didáctica de la literatura. De esta base teórica parten investigaciones adelantadas por Mendoza Fillola (1994, 1998a, 1998b, 2000, 2001, 2004), Díaz Armas (2003), Echazarreta Soler (2003), Guerrero Ruiz (2003), Pujals Pérez (2003) y Teresa Colomer (1998); de ellas bebe el presente proyecto, el afán de posibilitar acercamientos significativos hacia la didáctica de la literatura. Veamos, por ejemplo, lo que al respecto expresa Mendoza Fillola:

El concepto de Intertexto Lector no es exclusivo del ámbito didáctico; surge de las precisiones de los estudios literarios de base receptiva. Los estudios de didáctica específica de la literatura

combinan los avances de los ámbitos científicos de la filología con las orientaciones de las teorías del aprendizaje, de modo que sus investigaciones y aportaciones constituyen el intento de aunar el avance científico de las ciencias de la educación y de los estudios lingüísticos y literarios con las necesidades de formación detectadas en las aulas (2001, p.33).

Entendemos así la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina viva y dinámica que, en su intento por incidir socialmente en la identificación, análisis y transformación de condiciones intrínsecas a la enseñanza y el aprendizaje propias de su especificidad, se encuentra comprometida con los múltiples factores y contextos que intervienen en dichos procesos, lo cual derriba cualquier posibilidad de asociarla con la elaboración sistemática de métodos prescriptivos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, aportan de modo significativo a nuestro trabajo aquellas investigaciones que, resultado de intervenciones en el aula, han dado lugar a un mayor acercamiento al hecho intertextual como elemento central en el proceso de lectura (De Amo y Sarmiento, 2008; Mendoza Fillola, 1994, 1998a, 2000, 2001, 2004, 2008; Ramos Sabaté, 2008), a la luz de los referentes teóricos antes declarados.

De otro lado y sin desconocer el valor de las aportaciones de Zabala a la definición del concepto de *intertextualidad* y su diferencia con el propuesto por Kristeva (1978), nos acogemos a la apreciación de Culler, quien afirma al respecto que:

La intertextualidad es tanto el nombre para referirse a la relación de una obra con determinados textos previos, como la afirmación de que leer una obra es ubicarla en un espacio discursivo en el que se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre texto y lectura (1978, p.114).

En cuanto al lenguaje de cómic, cabe mencionar que, aunque con mucha frecuencia se le

vincula con manifestaciones artísticas remotas, desde pinturas parietales hasta las aucas o aleluayas que se valían tanto de la imagen como del lenguaje verbal, Román Gubern (1972) afirma que solo aparece en el momento en que el texto⁹ se integra de manera orgánica a la secuencia de imágenes. Además de ello, sostiene que una de las características específicas del cómic es su difusión masiva, nacida y vehiculada gracias al periodismo. Este aspecto es determinante en la configuración del lenguaje del cómic, pues de él dependen factores, no solo de difusión, sino también de otro orden como el espacio en que debe aparecer y su administración estética. Según Gubern

Es importante establecer de forma clara y tajante que, aun siendo síntesis y perfeccionamiento de procedimientos narrativos anteriores, figurativos o figurativo-literarios [...] los cómics adquieren al nacer una entidad y autonomía estética peculiar gracias al vehículo periodístico, lo que les diferencia cualitativamente de sus antecedentes históricos [...]. (p.15)¹⁰

Entre los intentos por definir el lenguaje del cómic valoramos de manera significativa el aporte de Danielle Barbieri (1993), por cuanto desarrolla un amplio marco que permite al lector reconocer los diversos lenguajes que, de alguna manera, se relacionan con el cómic.¹¹ En *Los lenguajes del cómic*, el autor evidencia, con otros términos, el carácter intertextual de las artes y de allí parte para llegar, desde los compartidos con otros lenguajes, a aquellos rasgos que solo pertenecen al cómic.¹² No obstante, en virtud de nuestro propósito,

9 Nos referiremos con este término al lenguaje verbal escrito.

10 Con respecto al origen periodístico del cómic, es Gubern quien desarrolla con mayor amplitud el tema. Ni Barbieri (1993) ni Eisner (2002) hacen referencia a él, aunque ambos coinciden con Gubern en los antecedentes artísticos de este lenguaje.

11 Barbieri señala cuatro tipos de relaciones: inclusión, generación, convergencia y adecuación.

12 Esta obra de Barbieri se constituye en un análisis interesante no solo del cómic, sino de los múltiples lenguajes que con él se relacionan.

resultó más funcional abordar directamente el cómic y no llegar a él. Por esa razón, optamos por definirlo, desde Gubern, como una “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (Gubern, 1972, p.107).

Dicha estructura narrativa a la que llamamos cómic, como cualquiera otra estructura, puede dividirse en unidades significativas. Para ello Gubern distingue tres categorías: macrounidades significativas, unidades significativas y microunidades significativas. Las primeras hacen referencia al objeto estético en su totalidad; en otras palabras, al género discursivo al que pertenece, como página de cómics, tira, novela gráfica, etc. Asimismo, se relacionan con esta categoría el estilo propio del artista, los colores que usa y sus grafismos. Las unidades significativas son las viñetas o pictogramas y las microunidades significativas son todos los elementos que componen y se integran en la viñeta como el decorado y los personajes, las adjetivaciones y las convenciones específicas del cómic como el globo, las metáforas visuales, las onomatopeyas y las figuras cinéticas.

La lectura en la propuesta de Mendoza Fillola

La posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector.

F. Smith, 1990.

Adoptado por Mendoza Fillola (2008, p.7) como uno de los pilares teóricos para abordar la didáctica de la literatura, el enfoque de procesamiento interactivo de la información

[...] describe el acto lector de una forma no lineal, los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea. Es decir, la recepción lectora sigue un activo proceso que

recorre varias fases: de re-construcción o de recreación del significado literal o del significado implícito del texto; de relación entre los estímulos textuales con las fuentes de su conocimiento y experiencias previas (Solé, 1987, pp.33-37); de matización y mediatización a través de las aportaciones de diversos tipos de conocimiento del lector; y, finalmente, de síntesis de las aportaciones que configuran la comprensión y la interpretación (Mendoza, 1998a, p.53).

Así pues, se podría decir que cada lector cuenta con un bagaje cognitivo, compuesto de aspectos culturales, sociales y afectivos, entre otros, que posibilita en mayor o menor medida la reactualización del texto que lee. A propósito de ello, Mendoza afirma:

La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que alude de manera implícita o explícita en el texto (1998a, p.49).

En síntesis, tanto texto como lector aportan las claves necesarias para la interpretación, ya que “leer implica una mutua *influencia interactiva* entre el texto y el lector, y la lectura es un *diálogo interactivo* entre texto y lector”¹³ (Mendoza, 1998a, p.57). Justamente, el reto para este proyecto investigativo fue despertar la conciencia de los futuros docentes en torno a las exigencias de este diálogo interactivo desde las posibilidades intertextuales de las tres novelas. A continuación, las claves más importantes para propiciar dicha *conversación lectora*.

13 Énfasis agregado.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El plan de intervención para cada una de las novelas tiene origen, como lo habíamos mencionado, en una lectura hermenéutica de las mismas. A partir de allí, y apoyados en los supuestos de Mendoza Fillola sobre la *teoría de la recepción*, la *teoría de la intertextualidad* y el *enfoque de procesamiento interactivo de lectura*, diseñamos un conjunto de estrategias¹⁴ que fortaleciera el tratamiento didáctico de las obras literarias. Dichas estrategias se tuvieron en cuenta para la construcción de las tres secuencias didácticas¹⁵ que, si bien comparten los contenidos, cuentan con una serie de propósitos y actividades que varían dependiendo de la novela cuya lectura orientan. Así entonces, tanto los propósitos como las actividades de cada secuencia obedecen a dos aspectos: primero, a las pautas dadas por la novela misma acerca de cómo leerla en el aula, qué recursos explotar de ella, qué conocimientos previos exige de los estudiantes-lectores, etc. Y, segundo, a las estrategias diseñadas en función del tratamiento didáctico de las obras literarias. Veamos, a continuación, en qué consisten las estrategias y cuáles son las generalidades que se derivan de su aplicación.

Estrategias¹⁶

- a. Activación / Aproximación al *intertexto lector*
- b. Fragmentación / Nominalización de la obra

- 14 Nos interesa resaltar que para nuestro plan de intervención el término "estrategia" es mucho más amplio que el de "secuencia didáctica" y obviamente que el de "actividad" o "técnica". Asumimos desde investigaciones anteriores características más universales para una estrategia: "ser *procesual*, orientada hacia una meta u objetivo; *controlable*; *deliberada* y *dependiente* de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; *educable* y *flexible* para hacer más eficaz el aprendizaje" (Camargo, Uribe y Caro, 2008, p.163).
- 15 La descripción de estas tres secuencias (una para cada novela) queda subsumida en la propuesta didáctica que proponemos a continuación, pues nos hemos ocupado de subrayar los resultados de la intervención en virtud de 1) los propósitos que orientan la intervención en sentido amplio y 2) los resultados derivados de aplicar las estrategias.
- 16 Tras el desarrollo de los planes de intervención resultó evidente que las estrategias no obedecen a un orden rígido ni lineal. Lo anterior, en virtud de la plasticidad de los procesos cognitivos y de la diversidad en los procesos de aprendizaje.

- c. Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del *intertexto lector*
- d. Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra
- e. Traducción de la escritura en prosa al cómic

Activación / Aproximación al *intertexto lector*¹⁷

Esta estrategia se encuentra orientada a la activación, en el *intertexto lector* de los estudiantes, de aquellos referentes que la lectura hermenéutica de las novelas nos ha señalado como importantes. Con ello, se sientan las bases de la lectura y se garantiza una conexión básica que favorezca la recepción. En el mismo sentido, nos permite conocer, con miras a su potenciación, los alcances del *intertexto lector* de los estudiantes, sus posibilidades.¹⁸

Esta estrategia es tan importante para el lector como para el docente. El primero, al activar su *intertexto lector*, se encuentra habilitado para interactuar, aunque sea de manera básica, con la obra. Y el segundo, desde su percepción del intertexto de los estudiantes, puede guiar las actividades de pre-lectura y lectura, en un primer momento, con miras a afianzar el diálogo del estudiante con la obra, pero, más allá de eso, con la certeza de que las nuevas experiencias, literarias o no, se integran

17 Estrategias de este corte se mueven por conceptos clave como *lectura*, *competencia literaria*, *intertextualidad* e *intertexto lector*, definidos por Mendoza Fillola en *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura* (1994), en *Tú Lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* (1998a), vueltos a definir en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1998b) y retomados en *Literatura infantil y su didáctica* (1999).

18 El concepto de *intertexto lector*, base para esta y otras estrategias, fue definido por Riffaterre (1989) como la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. Sobre las variaciones de este concepto, el autor enuncia, además de la anterior, la propuesta por Iser (1987) y Otten (1987), para quienes el *texto del lector* se relacionaría con lo que entendemos por *competencia literaria*. Esta caracterización de *texto del lector* es diferente de la propuesta de Mendoza que, apoyada en Iser y Otten, sugiere el *intertexto lector* como uno de los componentes de la *competencia literaria*, que interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que una obra concreta es capaz de suscitar en el lector.

al *intertexto lector*, lo que da lugar a un fortalecimiento de la competencia literaria.

De manera general, la socialización de los intertextos identificados durante la lectura y su sistematización posterior generó un panorama de diálogo que trascendió los límites literarios. Aunque nuestro interés particular estaba centrado en los intertextos que aludían al lenguaje del cómic, la presencia en las obras de otros tipos de intertextos proporcionó, además de ampliar las fronteras del *intertexto lector*, mayores recursos en el análisis global de las novelas.

Fragmentación / Nominalización de la obra

El propósito de esta estrategia es identificar, en la totalidad de la novela, unidades menores que permitan un desplazamiento de lo particular a lo general y viceversa. Esto viene acompañado de un ejercicio de nominalización que favorezca tanto el recuento de la obra como su semejanza con los cómics. El ejercicio consiste en ponerle título a capítulos o apartados que, por el estilo de redacción de la obra, no lo llevan.¹⁹ La estrategia se ve apoyada, de manera afortunada en las tres novelas, por una fragmentación de orden notacional sugerida en ellas. Gracias a tal factor, este ejercicio no presentó mayor inconveniente. No obstante, recomendamos prestar mayor atención al aplicarla en obras que no sugieran, en su dimensión notacional, algún tipo de fragmentación.

Al cabo de la experiencia con esta estrategia, podríamos decir que tanto la capitulación como la nominalización inciden de manera significativa en la apropiación de la obra por parte de los lectores. El juego de nombrar les permite, por un momento, participar de la creación, del deleite estético. Asimismo les exige revisar con cuidado la pertinencia de su propuesta, el carácter de sus títulos y las posibilidades que dichos títulos pueden ofrecer más adelante en un recuento global de la obra.

¹⁹ Cabe anotar que la nominalización es un procedimiento discursivo más cercano a otras tipologías como la expositiva o la descriptiva (Álvarez, 2005).

Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del intertexto lector

Tiene origen en la importancia del trabajo colectivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asumimos así que volver de manera oral sobre lo leído, reconstruir el contenido y comentar la forma de las obras literarias permite al grupo conocer las múltiples lecturas que de ellas se hacen. Este ejercicio de construcción colectiva favorece, además, la evaluación de las interpretaciones y exige su adaptación a los referentes que las obras proponen. De este modo, en los conversatorios los estudiantes no solo tienen la posibilidad de comentar lo que leen, su posición personal, sino también de enriquecerse con los comentarios de sus compañeros, de evaluar y de ser evaluados por ellos.

A lo largo del proceso de intervención, pudimos ver cómo esta estrategia potencia las demás. El enriquecimiento del *intertexto lector* de los estudiantes se debió en gran medida a la socialización de los intertextos identificados por cada uno. Del mismo modo, el significado de los títulos y su valor referencial en la novela se vio inmerso en un proceso de coevaluación continua que llevaba a sus autores no solo a exponer sus propuestas, sino a defenderlas en el marco de la obra; lo mismo ocurrió con la construcción de guiones e historietas. De manera transversal a cada uno de estos ejercicios subyacía un compromiso con la obra que, en la medida en que avanzaba la lectura y se desarrollaban nuevas actividades, se hacía más intenso. Por otra parte, los conversatorios sobre las obras generaron un ambiente propicio para abordar la propuesta de una lógica conjuntiva común a las tres novelas, tal como lo explicaremos más adelante.

Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra

Su objetivo es analizar el porqué del lenguaje del cómic en las novelas que conforman el corpus. En otras palabras, nos interesa identificar qué tan importante es, para la recepción de las obras,

reconocer los intertextos de este lenguaje y comprenderlos en el marco de las mismas. Con la respuesta a estas preguntas —asumimos— se justifica la necesidad de un acercamiento profundo a los lenguajes artísticos evocados por las obras literarias.

Esta estrategia tiene un valor significativo en el proceso de lectura por cuanto invita a la elaboración de conjeturas acerca del porqué de un intertexto particular en la obra, lo cual implica una posición personal valiosa en el momento de la interpretación. En este caso, la presencia del cómic se vio justificada de manera diferente en cada una de las novelas. Este análisis intertextual resulta importante, además, porque da la entrada a un nuevo objeto estético de estudio: el lenguaje artístico evocado por las tres novelas, que a su vez entra a formar parte del *intertexto lector*.

Traducción de la escritura en prosa al cómic

Su finalidad es que los estudiantes conjuguen los conocimientos adquiridos sobre este lenguaje con los referentes que, en relación con él, proponen las obras escogidas. Se trata de un ejercicio en el que las interpretaciones personales cumplen un papel protagónico. De allí que esta estrategia se proponga al final del plan de intervención, momento en el cual los estudiantes cuentan con las herramientas suficientes para evaluar su lectura de la obra y trascenderla con un acto de creación.

La estrategia de pasar de un lenguaje a otro viene soportada en varios procesos asociados con la recepción de la obra literaria. En un primer momento el estudiante necesita conocer con profundidad aquello que va a traducir; solo de ese modo puede elaborar una síntesis adecuada que no altere los referentes dados por la obra base. En el mismo sentido, deberá reconocer en dicha obra aquellos rasgos del cómic que permiten su traducción, lo cual exige un conocimiento básico de ese lenguaje, en términos de las macrounidades y microunidades significativas que expusimos antes en los referentes teóricos. Estos aspectos sumados a los

elementos estéticos identificados, tanto en la obra literaria como en el cómic, hacen posible la construcción de una nueva creación estética que refleje una interpretación particular de la obra.

Es importante señalar que durante la aplicación de esta estrategia los estudiantes contaron con la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas o ayuda extra para elaborar los dibujos. Esto, ante el convencimiento de que los conocimientos sobre el lenguaje del cómic se hacen evidentes y necesarios en la elaboración del guion, mientras la fase de dibujo responde más a habilidades artísticas que no constituyen el fin de esta investigación. No obstante, al llegar a esta etapa del proceso, todos los estudiantes optaron por hacer sus propios cómics.

RESULTADOS

A partir de las estrategias que expusimos antes, desglosamos, a continuación, algunos análisis de la experiencia en el aula.

Activación / Aproximación al intertexto lector

En *La ley del amor*, la activación del intertexto personal estuvo relacionada de modo directo con el lenguaje del cómic; nos interesaba saber qué tanto conocían los estudiantes este lenguaje, qué tan competentes eran en la lectura de historietas. En *Perros de paja*, la activación se orientó hacia el vínculo que con la infancia tienen los superhéroes, lo que representan estos personajes en el universo simbólico de los niños. Y en *El leopardo al sol*, nuestro reto en la activación del *intertexto lector* consistió en aproximar a los estudiantes a la lectura de cómics de superhéroes y a la construcción simbólica y elíptica de estos personajes, de tal suerte que, más adelante, pudieran identificar la relación que estos tenían con los personajes centrales de la novela. En otras palabras, nuestra tarea consistió en resaltar los vínculos que tienen con el cómic las obras escogidas. Como diría Mendoza Fillola, en “poner de relieve conexiones culturales implícitas o explícitas en toda producción textual

(mayormente las literarias, aunque no exclusivamente en ellas)" (1998a, p.71).

La aplicación de esta estrategia nos lleva a concluir, en primer lugar, que las experiencias afectivas y vivenciales potencian en gran medida el compromiso y la motivación hacia la lectura literaria. La importancia que los estudiantes otorgan a este tipo de informaciones, que hacen parte de su *intertexto lector*, supera la que confieren a otros componentes del mismo y genera espacios propicios para la identificación con las obras. De lo anterior se deriva el valor que, en la puesta en marcha de esta investigación, tuvo la relación afectiva de los estudiantes con el mundo de los superhéroes. En este sentido, sugerimos que, en la aproximación al *intertexto lector*, los docentes intenten un mayor acercamiento a este tipo de informaciones y, a partir de allí, evidencien la relación que tienen con diversos aspectos intertextuales de la obra.

Por otro lado, la aproximación al *intertexto lector* brinda la posibilidad de trascender las creencias que se tienen frente a determinados asuntos, originadas en saberes previos alrededor de aspectos superestructurales, estilísticos y retóricos de otros géneros discursivos. De modo singular, en esta investigación todos los estudiantes tenían un conocimiento básico sobre el lenguaje del cómic, pero muchos de ellos, aunque manifestaban saber qué era un cómic, manejaban conceptos ambiguos y estaban convencidos de que este lenguaje solo funcionaba como un entretenimiento que poco o nada tenía de arte y de literatura. La revisión cuidadosa de las creencias o apreciaciones que los estudiantes tienen sobre los temas que se van a abordar en el aula promueve, desde el replanteamiento, la confirmación o el descarte, la construcción de bases sólidas, aunque en ocasiones sencillas, sobre las cuales cimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fragmentación / Nominalización de la obra

En *La ley del amor* se destacó el paso de la narración en prosa a la narración en cómic. En *Perros*

de paja, dicho fenómeno se hizo explícito a través del cambio de narradores que permitía identificar a uno de ellos (*Memín*) contando la película *Straw Dogs*; o al Profe leyendo cómics de *Kalimán* o al joven enamorado hablando de su amor platónico, Amalia. En *El leopardo al sol* resultó muy afortunada la recurrente fragmentación de la novela que sugería cierta semejanza con las entregas periódicas de los cómics.

Como se puede apreciar, en nuestro corpus se evidenció la presencia de pautas de orden notacional que sugerían la fragmentación de las novelas.²⁰ Esta situación favoreció la nominalización de unidades menores dentro de ellas. En relación con ello, podemos concluir que el carácter estético y creador subyacente al acto de nominalizar intensifica la relación, afectiva y racional del lector con la obra. Las ventajas de la nominalización más señaladas por los estudiantes fueron las posibilidades creadoras que confiere sus bondades mnemotécnicas al momento de volver sobre lo leído y la posibilidad de establecer relaciones entre el todo y las partes. A partir principalmente de esta última cualidad, se establecieron paralelos interesantes entre el cómic y las novelas. Este hallazgo nos recuerda la voz de Mendoza Fillola cuando afirma que

las cuestiones referidas a la activación del *intertexto lector* y a la percepción de rasgos intertextuales pone de relieve diversos tipos de conexiones culturales que, con su presencia implícita o explícita en el discurso, nutren la creación literaria y la hacen manifestación cultural a través de aspectos compartidos tanto en la forma [...] como en el contenido (2001, p.52).

En vista de que en múltiples oportunidades los títulos puestos por los estudiantes coincidieron con fases del proceso lector y con aproximaciones del

20 Este aspecto podría dar lugar a nuevas investigaciones que se ocupen de corroborar la presencia de dichas pautas en un corpus más amplio y, de allí, proponer nuevas posibilidades didácticas para abordar el fenómeno.

lector a los narradores, creemos que los alcances de esta estrategia en el proceso de recepción estética pueden ser estudiados con mayor detenimiento en futuras investigaciones. De manera particular, en *La ley del amor* se destacaron los títulos como *abstract* para cada capítulo; en *Perros de paja* predominaron los títulos que constituían expectativas de lectura, sobre todo en relación con los narradores; y en *El leopardo al sol*, mientras unos estudiantes titularon los capítulos como unidades completas de sentido, otros optaron por nominalizarlos a partir de la relación entre el capítulo y la totalidad de la obra.

Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del intertexto lector

Tal como lo mencionamos antes, esta estrategia giró en torno al *comentario de textos* como recurso de intercambio comunicativo que despertaba el trabajo sobre *zonas de desarrollo próximo* y que propiciaba nuevas instancias de análisis vinculadas al propósito central de este proyecto. Ya en *La ley del amor*, la estrategia favoreció, principalmente, la lectura de los cómics; podríamos asegurar que la interpretación de estos intertextos se vio enriquecida de manera gradual, en la medida en que los estudiantes adquirirían, a través de los mismos conversatorios, más herramientas para aproximarse a este lenguaje. En *Perros de paja*, la identificación con los personajes se hacía mayor en tanto los estudiantes compartían, de manera íntima, sus experiencias infantiles con los superhéroes; asimismo, estos espacios influyeron en el incremento de la confianza de los estudiantes más reacios a hablar. En *El leopardo al sol*, esta estrategia condujo, de manera constante, a la explicación de paralelos entre escenas de la novela y posibles viñetas, lo cual redundó en un mayor acercamiento a la novela y al lenguaje del cómic en ella implícito.

Si bien hemos señalado que las estrategias tendieron a presentarse de manera simultánea y que su organización no es lineal ni rígida, el Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del *intertexto lector* es la base transversal

que soporta y alimenta las demás estrategias. En los espacios generados a partir de estas actividades se hizo evidente el carácter interdisciplinario y politémico de la literatura, manifiesto a partir del fenómeno intertextual.

Destacamos, entre los alcances de esta estrategia, la concienciación de los estudiantes acerca del valor de la lectura intertextual en la apreciación estética del hecho literario y en el enriquecimiento del *intertexto lector*, lo cual conduce al fortalecimiento de la competencia literaria y a la posibilidad de aproximarse, a través de la literatura, a las múltiples manifestaciones de la cultura, entre las que se encuentra el cómic. No en vano, Mendoza Fillola declara que “la vinculación de la literatura con las artes sugiere una interesante forma de interdisciplinariedad” (2000, p.19). Pensamos que este factor es determinante en la formación de los estudiantes como lectores y como docentes.

Por otra parte, los conversatorios trascendieron el campo estético y se insertaron con frecuencia en el territorio de la valoración o la apreciación. De este desplazamiento hacemos hincapié en la ruta que algunas discusiones trazaron hacia el carácter ético y dialógico de las obras literarias. Así entonces, presentamos esta estrategia como un espacio que, como sugieren los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, permite dimensionar los alcances éticos, políticos y sociales del lenguaje.

Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra

La presencia del lenguaje del cómic en el *intertexto lector* de todos los estudiantes dio lugar a una lectura particular de las novelas y, con ello, a la construcción de interpretaciones auténticas, enmarcadas en los referentes de las obras. Señalamos, entre otros efectos, la identificación con los personajes, su asociación con superhéroes de las historietas, la relación entre la fragmentación sugerida por las novelas y las historietas diseñadas para editar y leer por entregas, las descripciones

detalladas y, en casos hiperbólicas, de espacios y lugares que, a manera de delineado, sugieren imágenes mentales concretas y aprendidas en los cómics de superhéroes.

Al respecto, Umberto Eco (2004) relaciona el personaje mitológico de los cómics con un *arquetipo*, esto es: una imagen adherible a la mente del lector que puede ser reconocida por él con la misma facilidad con que reconoce un emblema. O, de manera más precisa, encontramos la familiaridad con los cómics en Gubern, quien afirma que “los personajes de los cómics [...] son personajes elípticos, en la medida en que el sistema signifiante que los representa parte de una simplificación y reducción de la realidad humana, omitiendo muchos rasgos accesorios” (1972, p.134).

Este acercamiento particular a las obras no solo propició un contacto más intenso con el hecho literario a través del cómic; el efecto también se dio en sentido contrario. Bien dice Mendoza Fillola que “lo literario y lo plástico se complementan en la trayectoria ininterrumpida de reelaboraciones artísticas” (2001, p.136). Consideramos que esta experiencia favorece a nuestros estudiantes como lectores, no solo de literatura, también de cómics y de manera más general de imágenes. Esperamos y creemos que, en virtud de sus constantes manifestaciones acerca del carácter estético y dinámico que introdujo el lenguaje del cómic a las obras literarias trabajadas, este resultado redunde en beneficio de sus futuras prácticas docentes.

Traducción de la escritura en prosa al cómic

En *La ley del amor*, los estudiantes elaboraron cómics que narraban, así como los de Miguelanxo Prado presentes en la obra, las vidas pasadas de algunos personajes de la novela. En *Perros de paja*, todos los cómics giraron en torno al capítulo de *Kalimán* narrado por el Profe. Y en *El leopardo al sol*, la construcción de cómics se orientó hacia la representación de episodios vividos por los personajes.

La puesta en marcha de esta estrategia nos ofreció pruebas para afirmar que las posibilidades expresivas del lenguaje del cómic trascienden las capacidades para dibujar de manera profesional. Entre los recursos que favorecieron la construcción de los cómics, se encontraron el conocimiento de dicho lenguaje y de sus componentes (las viñetas, las metáforas visuales y las onomatopeyas); la lectura reflexiva y crítica de temáticas y autores diversos; la identificación y justificación de su presencia en las novelas que conforman el corpus; el comentario permanente y la socialización de puntos de vista sobre los cómics leídos y sobre la presencia de dicho lenguaje en las obras trabajadas, a la luz de las propuestas de Gubern (1972), Barbieri (1993) y Eisner (2002), que abordamos antes.

En el mismo sentido, cabe resaltar el carácter afectivo que comporta el hecho de dibujar que, junto con las actividades ya mencionadas, catapultó las posibilidades estéticas y creativas de los estudiantes, aún de aquellos que al inicio del proyecto manifestaron no saber o querer dibujar. Con respecto a lo anterior, valoramos como prioritaria la ejecución de procesos de aula, en los diferentes grados de escolaridad, que promuevan la creación artística.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de haber puesto en escena esta propuesta de intervención de aula, en torno a las profusas relaciones intertextuales que pueden suscitar las novelas leídas, nos parece pertinente, con miras a la construcción de un corpus más amplio, la identificación de nuevas obras literarias que evoquen el lenguaje del cómic en los tres niveles de densidad propuestos hasta este momento. Contamos con un gran punto a favor en esta empresa: la importancia que en cualquier acto de lectura tiene quien lee. Un lector que hace parte de la cultura, inmerso en ella. Un lector que siempre tendrá algo que decir. Un lector que, a pesar de lo que muchos piensen, ha leído muchos textos en formatos diversos. Un lector impregnado de la experiencia del cómic y de sus vecinos cercanos en el mundo de la televisión y las nuevas tecnologías.

Un lector capaz de identificar relaciones intertextuales. Un lector activo e inquieto. Un lector que, con las bases necesarias, siempre necesitará algo para leer.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo se deriva del proyecto de investigación “El lenguaje del cómic en las novelas *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo. Propuesta didáctica, desde una lectura intertextual, dirigida a maestros en formación”, evaluado con mención meritoria como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2012.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic* (Trad. Juan Carlos Gentile). Barcelona: Paidós.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2008). Estrategias para la comprensión y producción de textos académicos. *Revista de Investigaciones, Universidad del Quindío*, 18, 160-171.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura* (Trad. Carlos Manzano). Barcelona: Anagrama.
- De Amo, J. M. y Sarmiento, M. D. (2008). El mito en la educación literaria. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (105-117). Barcelona: Horsori.
- Díaz, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (61-97). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Echazarreta, C. (2003). Hipertexto y narración no lineal: un espacio compartido por la literatura y el cine. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (123-146). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Trad. Ricardo Pochtar). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *La definición del arte* (Trad. Ricardo Pochtar). Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados* (Trad. Andrés Boglar). Barcelona: De Bolsillo.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo* (3ª ed., Trad. Enrique S. Abulí). Barcelona: Norma.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Morata.
- Esquivel, L. (1995). *La ley del amor*. México: Grijalbo.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Trad. Celia Fernández). Madrid: Taurus.
- Gil, R. (2007). *Perros de paja* (2ª ed.). Manizales: Hoyos Editores.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias con hipotexto plástico. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (181-223). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético* (Trad. J. Gimbernat). Madrid: Taurus.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica* (Trad. José Martín Arancibia). Madrid: Fundamentos.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid: La muralla.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

- Mendoza, A. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Universidad de Santiago de Compostela.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pujals, G. (2003). *Shelock Holmes y El perro de los Baskerville como pretexto para la formación del intertexto lector*. En Pedro C. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (225-264). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ramos, J. (2008). El registro de la lectura: Una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (159-168). Barcelona: Horsori.
- Restrepo, L. (1993). *El leopardo al sol*. Bogotá: Planeta.
- Riffaterre, M. (1989). Criterios para el análisis de estilo. En R. Wartning (Ed). *Estética de la Recepción* (Trad. Ricardo Sánchez) (89-108). Visor: Madrid.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura* (2ª ed., Trad. Jaime Collyer). Madrid: Visor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios

From Revision to Rewriting: Itineraries of the Written Productions of University Students

María Cecilia Pereira¹ Elena Valente²

Para citar este artículo: Pereira, M. C.; Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214.

Recibido: 15-noviembre-2014 / Aprobado: 10-diciembre-2014

Resumen

Se analiza el recorrido realizado por estudiantes universitarios para elaborar la versión final de un informe de investigación en el contexto de los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires. Se compara la versión inicial y final de un informe elaborado por los alumnos. A fin de destacar la importancia de los procesos de reescritura en las primeras etapas de formación de los alumnos, se exploran las diferencias entre revisión, corrección y reescritura. En la población considerada se pudo observar que la reescritura que los estudiantes hacen de sus trabajos iniciales favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición del modo de lectura crítica de textos. Los resultados muestran las fortalezas de propuestas pedagógicas que conciben a la escritura como una práctica situada y estimulan actividades de reescritura derivadas de una reflexión sobre el lenguaje y la discursividad.

Palabras clave: comunidad académica, lectura crítica, representaciones sociales

Abstract

This paper analyzes the itinerary undertaken by university students to develop the final version of an investigation report on workshops of reading and writing of the department of semiology of the University of Buenos Aires. It compares the initial and final version of a report prepared by the students. In order to emphasize the importance of the process of rewriting in the early stages of formation of the students, the differences between revision, correction, and rewriting are explored. In the considered population it was possible to observe that the rewriting that the students do of their initial works, favored both the appropriation of the theories and the acquisition of the way of critical reading of texts. The results show the strengths of pedagogical proposals that conceive writing as a situated practice and stimulate rewriting activities derived from a reflection on the language and discursivity.

Keywords: academic community, critical reading, social representations

1 Profesora en letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina), adjunta en la Cátedra Arnoux de Semiología en el Ciclo Básico Común (UBA). Correo electrónico: mcpereira.pereira6@gmail.com

2 Profesora en letras y especialista en procesos de lectura y escritura (Universidad de Buenos Aires, Argentina), jefa de trabajos prácticos en la Cátedra Arnoux de Semiología en el Ciclo Básico Común (UBA) y el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: elenaValente@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Tanto en las prácticas docentes como en las propias de la investigación, el equipo que integramos ha concebido la escritura como una herramienta semiótica fundamental para el desarrollo intelectual. Es por eso que hemos destacado la importancia de abordarla en sus vínculos con las diversas prácticas sociales en las que se integra, evitando reducir el trabajo con la escritura al dominio de normas propias de una suerte de “alfabeto” de la ciencia o a la exclusiva resolución de un problema retórico (Arnoux, 2009a, 1996; di Stefano y Pereira, 2013, 2004, 1997; Pereira y Valente, 2014; Valente, 2009).

En efecto, la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior demanda una progresiva inserción del alumno en las prácticas propias de la comunidad universitaria. La lectura crítica de diversos materiales y su estudio, la exposición oral o escrita de lo aprendido, su evaluación y el establecimiento de relaciones con las problemáticas propias del momento histórico en el que surgen, el análisis comparativo de distintos abordajes de los temas estudiados, la intervención en debates, la elaboración de trabajos prácticos y de monografías, la resolución de evaluaciones presenciales o domiciliarias, son solo algunas de las actividades que los estudiantes suelen realizar en este nivel de formación para las que el dominio de normas y de formatos, más o menos estandarizados, resulta insuficiente.

En este trabajo nos referiremos a una práctica frecuente en los primeros años de estudio: la realización guiada de una investigación acotada y la comunicación de sus resultados. En tal contexto, analizamos las reescrituras de un informe de investigación que realizaron estudiantes de Ciencias sociales y humanas de primer año de la Universidad de Buenos Aires en los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología a cargo de la Dra. E. Arnoux durante el primer semestre del año 2014. El trabajo, que asocia una investigación mayor sobre las dificultades de los estudiantes para

integrarse exitosamente en la universidad, presenta la descripción de la primera versión de las conclusiones del informe y la autorreescritura efectuada a partir de una consigna del docente. La hipótesis de la que partimos es que la realización de prácticas propias del ámbito universitario que estimulan entre los estudiantes una reflexión enriquecedora de sus representaciones de la comunidad académica —tanto en cuanto al tratamiento de los temas como a los modos de enunciarlos— promueve en el proceso de revisión de los escritos no solo actividades vinculadas con la corrección, sino reescrituras que constituyen un salto cualitativo respecto del escrito inicial. Estas reescrituras dan cuenta de procesos de reorganización conceptual tanto referidos al discurso mismo como al objeto de su investigación.

REVISIÓN Y REESCRITURA

Los diversos abordajes sobre las operaciones que la escritura involucra coinciden en jerarquizar la importancia de la aplicación de estrategias de control sobre el propio escrito; de allí la relevancia que se le otorga a este momento en el diseño de propuestas para una pedagogía de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de formación. Los desarrollos actuales suelen designar indistintamente esta etapa como “revisión”, “corrección”, “examen” o “reescritura”. Tales denominaciones homologan operaciones de distinto nivel e impacto en la producción de un escrito en cuyas diferencias es importante indagar.

Las reflexiones provenientes de la psicología cognitiva consideran la “revisión” entre las instancias básicas del proceso de redacción propiamente dicho, junto a la planificación y a la traducción (Flower y Hayes, 1980, 1981, entre otros; García Debanc, 1990; Fayol, 1997; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). Dicho subproceso puede ser el producto de una relectura consciente y planeada por el escritor con miras a evaluar lo que ha producido y eventualmente a escribir otro texto, o bien desencadenarse de manera

más espontánea a partir de la observación de lo que se ha escrito o de su relación con lo que se había planificado (Flower y Hayes, 1996 [1981]). Más allá de esta distinción que consideramos importante, la mayor parte de los ejemplos de revisión propuestos en la investigación de la que deriva este modelo muestra las consideraciones de los escritores sobre tramos breves de lo escrito y los cambios producidos recursivamente a medida que se va redactando. Dichos subprocesos llevados a cabo por el escritor —denominados de “examen” o de “revisión” indistintamente— dan lugar a que este implemente ajustes en su plan o realice una “corrección”, consistente en enmiendas o reformulaciones del escrito en elaboración. El siguiente protocolo ilustra este proceso:

(Plan) Bueno, primer día de clases... anoto nada más que una posibilidad.

(Traducción)

¿Puedes imaginarte cómo sería tu clase de castellano el primer día de clase?

(Examen) **No me gusta esta oración, es horrible. Suena a charla temática.**

(Examen) **Ay Dios, cada vez estoy más cerca...**

(Plan) Podría destacar un poquito más el tema de los sexos.

(Traducción)

Cuando una entra en la clase de castellano el primer día una está interesada, está

pensando en los muchachos, en las tareas y en el profesor.

(Revisión) **Esto es intrascendente... es un desastre.** (Flower y Hayes, 1996 [1981], p.10).

Desde esta aproximación, escribir implica resolver un problema retórico y la revisión, como subproceso, habilita la introducción de modificaciones que apuntan a que el escrito logre la finalidad buscada y a la adecuada construcción del destinatario. El ejemplo citado muestra el tipo de examen que realiza el escritor que valora efectos de genericidad (Adam y Heidemann, 2004) no

deseados en la formulación inicial de una oración (“Suena a charla temática”), aspectos estéticos (“es horrible”) o vinculados con la pertinencia (“es intrascendente”). Tales actividades de revisión se desarrollan en relación con un plan trazado por el escritor (“primer día de clases”), plan que también va ajustando a medida que escribe (“destacar el tema de los sexos”).

El peso que tiene la planificación en este modelo ha llevado a Bessonnat (2000) a afirmar que en los desarrollos cognitivistas, la redacción parece ser pensada como la transcripción (en el ejemplo se usa el término “traducción”) de una representación mental planeada por el escritor. En consecuencia, la escritura que deriva del proceso de revisión es concebida como un intento por mejorar la adecuación del texto en curso a dicha representación, implementando un tipo de corrección que tiende a ajustar el escrito al plan previo. En ese sentido, para este modelo, la revisión siempre constituye un proceso reflexivo sobre la propia producción escrita que considera muy escasamente la intervención de otros factores de tipo social o vinculados con la interacción que puedan operar en esta instancia.

Las propuestas pedagógicas derivadas de este tipo de modelos han procurado orientar esa autorreflexión sobre el texto a partir de preguntas o señalamientos que apuntan a aspectos globales y locales del escrito. La elaboración de guías o de cuestionarios que focalizan la revisión en el control de aspectos gramaticales y sintácticos, en el ajuste de la organización de párrafos y apartados y en la atención a las partes del género, es una práctica corriente en las propuestas que atienden al proceso de escritura en escritores inexpertos. Con su aplicación —sea que se promueva la autorrevisión o la revisión del texto de otro— se estimulan actividades individuales centradas en la interacción entre el texto y su lector/escritor que buscan mejorar la resolución retórica del texto. Si bien es frecuente que los estudiantes declaren que dichos procedimientos resultan reiterativos o incluso aburridos, este tipo de revisión permite ver

el texto propio como objeto y la versión final como el resultado de un trabajo reflexivo.

Ahora bien, no es este el único procedimiento que puede guiar la revisión. En este trabajo partimos de un abordaje de la redacción inspirado en la mirada sociosemiótica de las reflexiones pioneras de M. Bajtín (1984[1979]), que concibe la escritura como una práctica social e históricamente situada. Esta perspectiva considera especialmente las diversas actividades en las que la producción escrita se integra y los espacios sociales en los que se desarrolla. Asimismo, las experiencias y las interacciones de las que participa el escritor y, sobre todo en el caso de las prácticas vinculadas con su formación, los aprendizajes que realiza impactan en su producción y correlativamente en los modos que adquiere la revisión de su escrito.

En síntesis, la revisión es concebida desde este marco como una actividad crítica que el escritor desarrolla atendiendo no solo al propio escrito, a su finalidad y a su destinatario, sino también a la evaluación de las prácticas en las que se ha involucrado, a las experiencias realizadas en el campo en el que el escrito circulará, a aprendizajes nuevos sobre el tema y sobre la comunidad discursiva (Beacco, 2004) que lo aborda.

Estas consideraciones conducen a diseñar propuestas pedagógicas en las que medien, entre la escritura inicial y la versión final, un recorrido de experiencias significativas y una instancia de evaluación de dichas experiencias que al estudiante le permitan interrogar las primeras versiones de sus escritos desde las prácticas sociales e interaccionales en las que ha participado. De allí que la revisión de un texto en este tipo de propuestas genere enmiendas de la versión inicial y, junto con ellas, transformaciones en la representación semántica del texto a producir que exceden lo retórico. Lo que Jitrik (2000) ha denominado “reescritura” ilustra claramente esta forma de revisión que consideramos fundamental en la formación de un escritor en el nivel superior.

Según Jitrik, la reescritura es una actividad que resulta de la instauración de una interpretación

no necesariamente prevista en el momento de la escritura. El autor ha subrayado que, mientras el escritor lleva a cabo este tipo de revisión, algunos pasajes del texto pueden cambiar y otros no. Así, el escritor puede decidir la conveniencia de no alterar ciertos segmentos de su texto, o bien elegir trabajar sobre alguno/s de ellos y descartar otros. Ello implica que el concepto de “reescritura” no asume como rasgo el requisito fundamental que gran parte del texto —o, incluso, este en su totalidad— se modifique, ni tiene por objeto central el control de la concordancia, de las series anafóricas o bien de la ortografía. El objeto de las operaciones de reescritura es distinto, pues se vincula semánticamente con la construcción del sentido, con cuestiones conceptuales e interpretativas. Dicha operación es vista, entonces, como una *sobreescritura* porque se trata de escribir en un segundo momento. En función de ello, la noción de reescritura se vincula con la de borrador, entendido como el testimonio del proceso de escritura; con la de una memoria textual de la que el escritor puede valerse o con la de versiones cuyas puntuaciones y texturas se resignifican (Jitrik, 2000, p.85). Por eso, la reescritura no supone el logro de una “traducción” adecuada de una representación semántica preexistente, sino que es el resultado de una nueva representación semántica que enriquece la inicial tanto en los aspectos genéricos como en los enunciativos y los conceptuales.

Con el propósito de que estos procesos de resignificación tengan lugar en el contexto de una pedagogía de la escritura en el nivel superior, y de que la reescritura resulte una instancia epistémica que permita nuevas interpretaciones a partir de la lectura del propio texto e incluso estimule la producción de nuevos conocimientos, es necesario que los estudiantes participen de prácticas guiadas propias de esta etapa de formación que los ayuden a comprender los recortes temáticos y los modos de comunicar específicos de la comunidad discursiva académica en la que se integran. Este tipo de trabajo, que describiremos a

continuación, es el que ha sido realizado por los estudiantes cuyos informes analizamos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y METODOLOGÍA EMPLEADA PARA EL ANÁLISIS DEL CORPUS

Los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología se desarrollan en un total de doce encuentros, de carácter semanal, a lo largo de un cuatrimestre. Se encuentran integrados al dictado de la materia en la que, además, se abordan temas tales como la teoría del signo, la teoría de la enunciación y la teoría de la argumentación. La materia es cursada por alumnos de primer año de diversas carreras de Ciencias Sociales y Humanas (entre otras, Comunicación social, Psicología, Diseño de imagen y sonido, Historia y Letras).

Uno de los objetivos de las secuencias didácticas implementadas en el taller es proveer a los estudiantes de herramientas para leer críticamente debates del campo social. El que abordamos en la secuencia que comentaremos fue un debate sobre el sexismo lingüístico desencadenado a partir de la publicación, en el año 2002, de una serie de guías para el uso de un lenguaje no sexista que desaconsejaban el empleo del masculino genérico. Con el propósito de que los estudiantes participaran de una experiencia investigativa que los acercara al tema, una de las actividades propuestas inicialmente fue la sustanciación de una encuesta sobre usos lingüísticos elaborada por la cátedra y la elaboración de un informe sobre sus resultados. El cuestionario se detuvo en dos aspectos: el modo como los encuestados preferían referirse a la mujer que ejerce la presidencia de un país (“presidente” o “presidenta”) y la proveniencia de sus conocimientos u opiniones sobre el tema (si lo habían abordado en situaciones de interacción social o si habían realizado lecturas sobre él). A cada una de las tres preguntas estructuradas con las que se indagaban los aspectos mencionados le siguió una pregunta de carácter abierto en la que los encuestados podían ampliar o justificar las opciones que habían seleccionado.

Antes de la sustanciación de la encuesta, los alumnos leyeron un capítulo de un manual que describía los rasgos de los trabajos de investigación de campo y un informe de investigación derivado de una encuesta sobre la orientación vocacional de estudiantes de nivel medio (Arnoux *et al.*, 2009b, pp.245-248) que tomaron como referencia para la elaboración del trabajo requerido.

El informe solicitado a los estudiantes era de tipo académico y debía dar cuenta de los resultados de la encuesta, por lo que los ponía en la situación de tener que construir discursivamente una imagen del investigador que resultara aceptable para la comunidad universitaria entre la que circularía el escrito. La construcción de un *ethos* (Maingueneau, 2002) académico fue, como veremos, uno de los desafíos de la actividad. El otro era lograr la producción de un informe que respondiera a las finalidades que se le asignan al género en el contexto de la comunicación de investigaciones de campo. Además de familiarizarlos con prácticas frecuentes en los estudios superiores, la redacción del informe obligaba a los alumnos a explicitar algún tipo de interpretación de los datos obtenidos que, al mismo tiempo, dio cuenta de las propias representaciones sobre la lengua de las que partían para la elaboración del escrito.

Una vez realizada la encuesta y el informe correspondiente, los estudiantes participaron de una secuencia de actividades que los puso en contacto con distintas prácticas propias de la formación superior. En primer lugar, leyeron el debate sobre el sexismo lingüístico en el que catedráticos y comunicadores sociales, desde distintas perspectivas teóricas, se posicionaban respecto de los usos del femenino o del masculino genérico.³ Luego de esta lectura, que les permitió conocer distintas opiniones en torno de este tema, se les propuso el análisis de algunas perspectivas teóricas sobre el lenguaje

3 Los artículos leídos fueron: “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, de I. Bosque; “Sexismo lingüístico, June Fernández contra Ignacio Bosque”, de J. Fernández; “La representación de lo femenino y de lo masculino en la lengua”, de C. Alario *et al.*; “Lengua y sexismo: un debate que no cesa”, de P. Álvarez de Miranda, y “Un manual no sexista gramaticalmente correcto” de A. M. Medina Guerra.

con el fin de que pudieran interpretar los marcos desde donde se presentaban los puntos de vista del debate.⁴ Los estudiantes expusieron por escrito las distintas posiciones sobre el sexismo lingüístico, hicieron un análisis comparativo de dichas posturas y vincularon la polémica leída con los abordajes teóricos que permitían explicar las posiciones adoptadas, entre otras actividades. El último punto del recorrido fue la revisión de las conclusiones del informe elaborado al comenzar el curso.⁵

A continuación presentamos el análisis de la primera versión de las conclusiones del informe y de la reescritura realizada por su autor al final del curso. En nuestro análisis hemos empleado metodologías primordialmente cualitativas. Nos servimos de herramientas provenientes del análisis del discurso para describir los rasgos de ambas producciones. Registramos el modo en que resolvían el género, caracterizamos el *ethos* discursivo de las distintas versiones y de la interpretación de los datos presentes en las conclusiones de la encuesta, inferimos representaciones de los alumnos sobre el objeto de la investigación —el lenguaje y sus usos— y la finalidad de dicha tarea. El análisis comparativo de la versión inicial y la final nos

permitió establecer los rasgos de la reescritura realizada por los estudiantes e inferir modificaciones en sus representaciones acerca del escritor, del escrito a producir y del objetivo de una investigación en el campo académico.

La muestra que consideramos se encuentra conformada por 55 informes escritos elaborados en dos de los talleres en los que se implementó la secuencia. Los alumnos, que tenían entre dieciocho y veinticinco años, cursaban por primera vez la materia Semiología.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La escritura de la primera versión del informe

La primera versión de las conclusiones de los informes presentó una extensión promedio de diez líneas distribuidas en uno o dos párrafos. Como era previsible, los alumnos tendieron a apegarse al modelo de informe suministrado por la cátedra. Tal tendencia se verifica, sobre todo, en la reiteración literal (ver (Vi 613)) o con leves reformulaciones de las fórmulas de apertura y de cierre (ver (Vi 18)) que se ilustra en la Tabla 1. En cada recuadro de la tabla se transcriben los segmentos del modelo de informe leído por los estudiantes (columna izquierda) y segmentos de la primera versión producida por ellos (columna derecha).

Frente al desconocimiento de las actividades propias de una investigación y de los géneros que se emplean para comunicar sus resultados, los alumnos optan por reproducir el modelo genérico ofrecido por la cátedra. En los casos en que copian literalmente el inicio de los párrafos de las conclusiones se observan desajustes sintácticos que dan cuenta de un proceso mecánico y poco reflexivo (Vi 13). Cuando introducen leves reformulaciones (Vi 18), logran un texto más adecuado.

4 En el marco del proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo, di Stefano y Pereira (2013) han estudiado el modo en que los estudiantes se apropian de las teorías para interpretar debates del campo social.

5 La secuencia implementada constó de los siguientes núcleos de actividades:

- a. Resolución de un diagnóstico inicial sobre lectura de un texto académico y elaboración de una exposición escrita de ese texto.
- b. Sustanciación de una encuesta sobre el uso de la palabra “presidenta” o “presidente” para referirse al jefe de estado cuando se trata de una mujer. Elaboración de un informe.
- c. Lectura, orientada por cuestionarios, de cinco textos que presentan distintas posiciones del debate periodístico y académico sobre el denominado “sexismo lingüístico”.
- d. Elaboración de la exposición de una de las fuentes leídas, destinada al profesor (con inclusión de citas y otras formas de delegación enunciativa).
- e. Lectura de posiciones teóricas que fundamentan los puntos de vista presentados en el debate. Rastreo en los textos leídos (c) de los posicionamientos teóricos que los sostienen.
- f. Confrontación de fuentes: relectura del debate y elaboración de un análisis comparativo sobre las discrepancias y puntos de acuerdo. Escritura de una disertación que presentara el problema estudiado y las distintas opiniones fundamentadas.
- g. Relectura del informe inicial (b) y reescritura de las conclusiones. Este trabajo analiza las producciones que los estudiantes realizaron en b y g.

6 La numeración de los escritos considerados respondió a la necesidad de poner en paralelo la versión inicial (Vi) y la reescritura (R) realizada por un mismo alumno. Así, (Vi 13) corresponde a la versión inicial de las conclusiones de un alumno numerado al azar con el número 13 y (R13) es la reescritura de las conclusiones realizada por el mismo alumno.

Tabla 1. Relaciones entre las conclusiones del informe (versión inicial) y el modelo genérico leído por los estudiantes

Fórmulas de apertura y cierre del informe provisto por la cátedra	Fórmula de apertura y cierre de informes de los estudiantes
Los resultados de la encuesta muestran que una amplia mayoría de los estudiantes que están concluyendo el nivel secundario desea continuar sus estudios [...].	Los resultados de la encuesta muestran implícitamente la confusión y la dualidad presente en la decisión sobre cuál de los dos términos emplear [...].
Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague otros factores que inciden en la decisión de seguir estudiando y en la elección de los estudios superiores.	Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague otros factores que inciden en este problema con la forma de referirse a una mujer que ejerce la presidencia de una nación (Vi 13).
	Los resultados de la encuesta muestran que el 75% de las personas elegiría la forma presidente para referirse a una mujer que ejerce la presidencia de un país [...].
	Lo más propicio sería, entonces, continuar con una investigación que tenga en cuenta otros factores que incidan en el sexismo lingüístico y estudiar la conciencia social que lo avala (Vi 18).

Fuente: elaboración propia.

Además del apego al modelo genérico ofrecido como referencia, las conclusiones de los informes mostraron o bien una tendencia a la repetición de la información incluida en el desarrollo del informe sin mayores interpretaciones (a) o bien una evaluación de los datos obtenidos mediante juicios de distinto tipo sobre los usos registrados (b). Estos rasgos de las conclusiones nos permitieron registrar el *ethos* construido en los informes e inferir distintas concepciones del objeto de la investigación y de la finalidad asignada al informe que guiaron la actividad de escritura.

(a) Un grupo de escritos (el 45% de la muestra) construye las conclusiones seleccionando información cuantitativa ya incluida en el cuerpo central del informe y formulando una síntesis de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, como se observa en (Vi 4):

Los resultados de la encuesta muestran que el 60% de las personas encuestadas prefiere referirse como “presidenta” a una mujer que ocupa el cargo de la presidencia. Más de la mitad de los encuestados ha oído sobre la conveniencia de usar una de esas formas en el ámbito familiar, amistoso o educativo y en

medios de comunicación, y una minoría en el ámbito laboral (Vi 4).

El estudiante que redacta este tipo de conclusiones pone en escena un *ethos* objetivo que privilegia la presentación de datos cuantitativos, sin juzgar necesario atribuir un sentido a la información obtenida ni ofrecer una explicación sobre ella.

Los segmentos conclusivos con características similares a (Vi 4) permiten inferir que sus escritores entienden que el objetivo de su informe es la transmisión de información precisa y sintética sobre el tema.

(b) El resto de las conclusiones de los informes (55%) incorpora, junto a la información cuantitativa de los resultados de la encuesta, interpretaciones de los usos preferidos por los hablantes en relación con el campo lingüístico, cultural o político.

La mitad de estos escritos (30% del total de la muestra) relaciona las preferencias lingüísticas de los hablantes con su grado de corrección gramatical, lo que se evidenció en el empleo de expresiones que buscaban establecer “la forma verdadera/correcta” de referir a la mujer que

ejerce la presidencia y la tendencia a marcar la necesidad de evitar “errores” o “toda posible duda” en el uso de la lengua:

Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague en factores de fondo, los cuales incidan en la conveniencia de un término por sobre el otro [“presidente”/“presidenta”], y que dicha investigación sea abierta al público masivamente, para erradicar toda posible duda y consecuente error que, a futuro, podría ocasionar inconvenientes mayores en el uso de la lengua (Vi 27).

En este grupo de escritos, que manifiesta una representación de la lengua fuertemente vinculada con lo normativo, el escritor se autorrepresenta como involucrado en el cuidado de la lengua, pues es quien debe prevenir inconvenientes o desvíos a través de su labor. El escrito (Vi 27) no exhibe un *ethos* técnico ni propiamente académico, sino un sujeto alarmado ante una amenaza que se debe “erradicar”. En general, las conclusiones propuestas en los escritos de este tipo conducen a pensar que el objetivo del informe académico solicitado antes que el de conocer y explicar fenómenos de distinta índole parece ser el de establecer las formas adecuadas en las que se debe hablar y la prevención de los malos usos. De ahí que esta parte del género resulte más cercana a las conclusiones de un artículo periodístico de opinión que a las de un informe de investigación.

Otros estudiantes (el 15% del total) explicaron las opiniones de los encuestados sobre los usos de “presidente” o “presidenta” estableciendo relaciones con el nivel cultural de los hablantes. En (Vi 40), se evalúa la incidencia del nivel cultural del hablante en sus preferencias por el uso de la forma masculina y se considera el desconocimiento de las prescripciones de la Real Academia para explicarlas:

Los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los individuos encuestados elige el término “presidente” para referirse a una mujer que preside un país. El nivel sociocultural de los encuestados parecería estar relacionado con esa respuesta pero no sería determinante. Se refieren a las reglas gramaticales pero ninguno de ellos observa que la RAE acepta el término “presidenta” como válido por su uso común. (Vi 40)

A diferencia del grupo anterior, en las conclusiones que incluimos en este grupo se exhiben conocimientos para interpretar los datos. No obstante, tampoco se construye en los escritos un *ethos* académico. La imagen del que lleva adelante las conclusiones de estos informes es la de quien juzga o sanciona a sus propios encuestados a partir de los saberes que asume tener y la investigación misma resulta ser una herramienta para mostrar lo que el encuestado desconoce. Al igual que en (Vi 27), este posicionamiento enunciativo está más vinculado con el de un comentario de tipo periodístico que con el pertinente para una investigación académica.

Dado que el tema en Argentina se vincula directamente con el campo político, ya que la primera mandataria del país se nombra a sí misma como “presidenta”, algunas conclusiones (10% de los escritos) incorporaron una interpretación política de los usos registrados. En estos casos, notamos —con diferentes grados de explicitación— una representación del lenguaje fuertemente vinculada con las ideologías de los hablantes. El ejemplo que sigue da cuenta de una suerte de oposición entre el ideal de un lenguaje neutro y objetivo y los usos que responden a posicionamientos políticos:

Aquellos que sí habían escuchado o debatido sobre el tema lo habían hecho en ámbitos familiares o amistosos o a través de medios de comunicación, principalmente. Aquí entra en

cuestión una segunda temática que es imposible ignorar al realizar conclusiones en este trabajo, que a pesar de no haber sido plasmada en resultados numéricos, se encuentra presente en la sociedad argentina de hoy en día. Ella tiene tinte político: en determinados ámbitos o partidos políticos se elige utilizar un término por sobre otro para mostrar afinidad u oposición con determinadas ideologías. Esto se ve reflejado en los distintos medios televisivos y radiales. A pesar de que la comunicación de la información debe ser objetiva, este es un claro ejemplo de que ocurre lo contrario (Vi 47).

El grupo que propone una interpretación política de los resultados de la encuesta se autorrepresenta como quien prescribe lo que debe ser (“la información debe ser objetiva”, en el caso de (Vi47)) y sanciona lo indebido (“usar un término sobre otro para mostrar afinidad política”, (Vi47)) por razones ideológicas. El enunciador de estos informes realiza una evaluación negativa o positiva de las preferencias de los hablantes sostenida en ideas dominantes en el sentido común e indica, como en los grupos anteriores, cómo se debe hablar. En relación con este *ethos*, la representación de la actividad investigativa está ligada a ratificar las opiniones de quien la lleva a cabo.

Los ejemplos analizados muestran los rasgos generales de la primera versión de las conclusiones. En cuanto al modelo genérico, se tendió a la reproducción e, incluso, a la repetición de fórmulas de apertura y de cierre, de la organización de los párrafos y de la distribución de la información del ejemplo ofrecido por la cátedra. Si bien todos los alumnos retomaron el modelo, algunos incluyeron segmentos interpretativos y otros no. Los alumnos que escribieron conclusiones sin segmentos interpretativos (a) parecen concebir la investigación asociada exclusivamente a la obtención y comunicación de datos. En consonancia con esta representación, construyeron en sus escritos un *ethos* objetivo legitimado a partir de la exhibición de porcentajes y cifras. En los casos

en los que se incorporó una interpretación en las conclusiones (b), el tratamiento del objeto de la investigación se realizó reproduciendo criterios propios del sentido común para analizar las preferencias lingüísticas de los encuestados (juicios prescriptivos sobre el buen uso de la lengua, a veces sostenidos en alguna autoridad normativa, o sobre la objetividad amenazada por la manipulación política). La investigación y el informe que deriva de ella no parecen tener como objetivo conocer y explicar los comportamientos lingüísticos, sino establecer la forma correcta de hablar y sancionar los desvíos. Articulada con esta concepción de la investigación, en este último grupo se observó la tendencia a la construcción de un *ethos* que, como un guardián de la lengua o como un periodista, juzga correcciones o incorrecciones y prescribe los modos en que debe usarse la lengua.

La reescritura de la versión final

Como hemos señalado, después de las prácticas descritas en el apartado donde se describió la experiencia y metodología empleada para el análisis del corpus, en el décimo encuentro del taller los alumnos debieron reescribir las conclusiones del informe de su investigación, con el que no habían vuelto a trabajar hasta ese momento. La consigna del docente para este trabajo no incluyó ninguna prescripción puntual, salvo la de reescribir el cierre del propio texto tomando en cuenta los desarrollos efectuados en el taller.

Contrariamente a lo que esperábamos, los estudiantes no demandaron ninguna especificación sobre lo que debían hacer y emprendieron la actividad con entusiasmo, sin manifestar que la tarea les resultara reiterativa, como puede ocurrir con otras actividades de revisión. Nos detendremos en el análisis de las operaciones que se pusieron en juego en esas reescrituras; especialmente, en las modificaciones del modelo genérico inicial, en la construcción del *ethos* discursivo, en el tratamiento de los resultados de la encuesta y en la

finalidad del escrito que se evidencia en la versión final.

En términos cuantitativos, en la segunda versión, el 80% de la muestra amplió la extensión del segmento destinado a las conclusiones, tendió a redistribuir la información en párrafos que daban cuenta de los distintos aspectos considerados en el informe y mejoró cuestiones locales de la construcción de oraciones. El 20 % restante, si bien no amplió la extensión, hizo ajustes significativos en el escrito. Entre los que ampliaron la extensión, más de la mitad duplicó el número de renglones y el resto lo incrementó en aproximadamente un 25%. Estos datos ya permiten inferir que las operaciones realizadas por los estudiantes no se limitaron a la introducción de enmiendas en sus textos.

Si bien toda revisión da lugar a ajustes en la construcción del género, lo habitual en este nivel educativo es que en ella se privilegie el control local de aspectos cohesivos y estilísticos por sobre los temáticos y estructurales. Sin embargo, el análisis cualitativo de las versiones finales de las conclusiones mostró que los alumnos habían logrado una reescritura con los rasgos que le hemos asignado: en todos los escritos, tanto en los que ampliaron las conclusiones como en los que propusieron una reformulación manteniendo la extensión, se complementó la descripción de los datos obtenidos en la encuesta con su interpretación, se modificó —parcial o completamente— la organización de la información del texto y se realizaron expansiones o modificaciones que buscaban explicar los datos obtenidos, lo cual supuso una reflexión sobre el escrito presentado y la apropiación de las actividades realizadas en el taller en torno al tema. Así, las conclusiones incluyeron tramos argumentativos con hipótesis interpretativas sobre el comportamiento verbal registrado sostenidas en criterios teóricos o explicaciones más técnicas que asignaban un sentido a los datos. En relación al modelo genérico de referencia, el 70% de los estudiantes introdujo variantes tanto en la apertura como en el cierre de las conclusiones.

Independientemente de la extensión y del apego al modelo genérico, el análisis de las producciones nos permitió distinguir dos grandes grupos: los que produjeron modificaciones parciales de la versión inicial (a) y los que modificaron de manera integral las conclusiones del primer informe presentado (b).

(a) Los alumnos que no reorganizan significativamente la información en la reescritura (30 % del total de la muestra) integraban el grupo que tampoco había propuesto mayores interpretaciones en las conclusiones de su primera versión del informe.

En sus escritos no se registran reformulaciones de la primera versión sino anexiones que amplían la extensión del fragmento. La operación central de estas reescrituras consistió en la introducción de una interpretación de los datos o su profundización. Por ejemplo, (R 15) duplica la extensión del primer párrafo de las conclusiones incluyendo un comentario que, más allá de los efectos de genericidad, muestra que el estudiante ha interrogado su escrito a partir de las prácticas de lectura realizadas. Si bien la ampliación del texto pone en escena un enunciador más periodístico que académico, se incluyen procedimientos argumentativos complejos ausentes en la versión inicial como remisión a la autoridad, el empleo preciso de lenguaje técnico para reformular las hipótesis de la fuente autorizada y la vinculación de la posición de la fuente con la propia interpretación de los datos:

Versión inicial

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente” presentando leves variantes entre hombres y mujeres. Las mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción (Vi 15).

Reescritura

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente”, con leves variantes entre hombres y mujeres. Las

mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción. Resultado nada sorprendente si recordamos la opinión del catedrático e integrante de la RAE, Ignacio Bosque, quien sostiene que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical español. Con lo que podemos deducir que la edad en relación a los cambios y posibles modificaciones lingüísticas resulta una variable decisiva en el momento de la selección (R 15).

Lo usual en este grupo de escritos fue la inserción, con una articulación débil, de la opinión de alguna fuente leída en el debate sobre el tema a partir de la cual se comentaron los resultados. Si bien los escritos de este grupo no logran responder a las formas usuales de los informes académicos, la representación de la finalidad de la investigación ha cambiado: ninguna reescritura juzga ni sanciona las preferencias de los encuestados, sino que busca el modo de explicar al menos alguno de los usos lingüísticos registrados.

(b) El segundo grupo de escritos (70%) presenta en sus reescrituras un salto cualitativo respecto de la versión inicial. Las conclusiones responden más adecuadamente al género y el enunciador adopta rasgos más cercanos a los del *ethos* académico (60%). Asimismo, todos estos textos evidencian una reorganización de la información que permite explicar o comentar los datos obtenidos en la encuesta, sea que amplíen la extensión de su escrito inicial o que reformulen el texto manteniendo la extensión.

Uno de los rasgos más interesantes de las reescrituras de este grupo es el cambio en las concepciones del objeto de la investigación: los usos lingüísticos preferidos por los hablantes. En el apartado **La escritura de la primera versión del informe**, hemos caracterizado la perspectiva normativa o asociada a ideologías políticas a partir de la cual los alumnos valoraban e incluso juzgaban dichas preferencias. Vinculamos ese tratamiento de los datos con la idea

de que, para estos estudiantes, la finalidad de un informe como el efectuado era inicialmente solucionar supuestos problemas en el uso del lenguaje, para lo cual la determinación de la forma lingüística correcta resultaría esencial. Así, los alumnos tendían a defender el uso del femenino o del masculino —según los criterios a los que adscribieran— y a no considerar siquiera la posibilidad de que cualquiera de las opciones podría revelar información valiosa sobre la población encuestada.

En la reescritura, este grupo de estudiantes ha adquirido cierta distancia respecto de la información relevada. Ha comprendido que, en las Ciencias Sociales, la perspectiva es la que construye el objeto y, consecuentemente, vinculó las preferencias lingüísticas con distintas concepciones de la lengua, reconociendo la lógica interna de cada una de ellas. La Tabla 2 coteja, a partir de fragmentos, el tratamiento inicial de los datos obtenidos sobre la lengua y los usos del lenguaje y el que se realiza en la versión final de los escritos de un mismo alumno.

En (Vi 51) se juzga acertado y correcto el uso de “presidente” y en (Vi 38) se descarta que la ideología política o el nivel cultural hayan impactado en la elección del uso del término “presidenta”, pero no se fundamenta la lectura propuesta. Frente a los juicios que se observan en estos ejemplos, las respectivas reescrituras que figuran en la columna derecha dan cuenta de cambios en el tratamiento de los resultados: en (R51) se construye una hipótesis explicativa de la elección del hablante sostenida en conceptos disciplinares (“Lo más probable es que en la formación y educación de estos participantes haya habido una gran influencia estructuralista, lo que podría explicar la reticencia a adoptar nuevas formas léxicas”) y en (R38) se remite a una fuente leída para completar la interpretación. En relación con esto último, si bien hemos visto que algunos textos de (a) también remiten a ciertos autores, los escritos de (b) se diferencian en que las remisiones a fuentes dan cuenta de una conceptualización mayor. Tal operación se verifica en la inscripción de los autores mencionados en una perspectiva teórica desde la que se explica alguno de los datos considerados o bien en una reformulación

global de la posición que el autor citado asume ante la problemática que aborda.

Si bien las reescrituras de este grupo no dan cuenta de un dominio exhaustivo ni homogéneo del campo teórico, muestran en conjunto una apropiación de los conceptos que les permite ajustar sus representaciones sociolingüísticas del lenguaje y sus usos, leer los datos de la encuesta desde un lugar más técnico y ubicarse frente al objeto desde una posición más cercana a la del analista o hacer comentarios más vinculados con las lecturas realizadas que con las opiniones maniqueas dominantes en el sentido común.

El otro aspecto que mostró el impacto en la reescritura de las prácticas de lectura y escritura realizadas durante el curso fue la mayor adecuación de los escritos al género informe y la construcción de

un *ethos* académico. La comparación entre la versión inicial (Vi 50) y la final (R 50) del informe ilustra estas modificaciones en un caso que no modifica sustancialmente la extensión de las conclusiones:

Versión inicial

Para cerrar con este resumen de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los hombres “presidente”. Esto nos muestra que la mayoría de las mujeres creen que la lengua evoluciona por una idea de igualdad en el idioma, sin negar que esto vaya contra las reglas del español. Esta conclusión que hicimos fue a base de la explicación por parte de

Tabla 2. Cambios en el tratamientos de los datos en las versiones inicial y final del informe por parte de los estudiantes que reformularon integralmente las conclusiones del informe

Versión inicial	Versión final
Los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría de los encuestados prefieren usar el término “presidente” para denominar a una mujer que ejerce la presidencia de un país. Para explicar esta cuestión, la mayoría argumentó acertadamente que este es el uso correcto (Vi 51).	Los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría de los encuestados prefieren usar el término “presidente” para denominar a una mujer que ejerce la presidencia de un país. Para explicar esta cuestión, la mayoría argumentó que el uso correcto de la palabra —gramaticalmente— es el de “presidente” [...]. Esto permite ver que existe una tendencia al estructuralismo lingüístico [...]. Aun así, se encontraron participantes que defendieron este término, a pesar de no saber con firmeza alguna razón acerca de por qué el uso de dicho término es correcto o no. Lo más probable es que en la formación y educación de estos participantes haya habido una gran influencia estructuralista, lo que podría explicar la reticencia a adoptar nuevas formas léxicas (R 51).
A pesar de que todos los entrevistados son del mismo entorno, hubo dos que prefirieron llamar presidenta a un mandatario que ejerce la presidencia, pero no por cambiar su ideología política ni bajar su nivel cultural, sino por diferentes motivos a estos, más bien culturales respecto a la mujer y académicos respecto a la RAE. (Vi 38)	Por otro lado, los encuestados que optaron por “presidenta” para referirse al cargo político de la presidencia de un país argumentaron que es más correcto ya que refleja el género. Como propone la activista femenina June Fernández, la lengua es androcéntrica y muestra un predominio de lo masculino. Esto se asemeja a la idea del cambio que va teniendo la sociedad en los últimos tiempos y a la inclusión de la mujer tanto en cargos políticos, académicos y profesionales que antes no solía tener (R 38).

Fuente: elaboración propia.

los encuestados en la segunda pregunta, en la cual nos dan su opinión de porqué les parecía correcto tal término. Al mismo tiempo nos demostró la falta de conocimiento en algunas personas que piensan que designar como “presidenta” a una mujer que ejerce tal cargo es gramaticalmente correcto. Por otra parte, y con respecto a la tercera pregunta, la gran mayoría de los encuestados respondió que no oyeron anteriormente sobre la conveniencia de alguno de los términos, y con esto podés observar la falta de intereses en el lenguaje y como los medios de comunicación tampoco aportan datos sobre este tema (Vi 50).

Reescritura

Para cerrar este análisis de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los hombres “presidente” para designar a una mujer que ejerce este rol. Esto nos demuestra que en su mayoría las mujeres poseen una perspectiva de género, por ende para ellas la lengua y la sociedad están unidas; es decir que la sociedad evoluciona y, como prueba de esto, los puestos que en antaño eran ocupados por hombres ahora sin ninguna controversia son desarrollados por mujeres, por lo tanto la lengua debe adaptarse a estos nuevos tiempos.

Desde otro punto de vista, los hombres sostienen una perspectiva más estructuralista del lenguaje. Esto se ve reflejado en el resultado de la encuesta. En otras palabras, su visión de la lengua es la de un sistema, por ende la lengua no puede cambiar por la voluntad del hablante, sino que esta lo hace por sí misma con el paso del tiempo (R 50).

En (R50) el estudiante cambia su representación del segmento a producir: no escribe un “resumen”, sino que cierra su “análisis de resultados”. Es notable también el cambio en el registro, pues se abandona el uso de la segunda persona (“con

esto podés observar la falta de intereses en el lenguaje”) y domina el presente atemporal usual en los informes. Además, se reorganiza el texto en dos párrafos que permiten una clara distribución de la información.

La mayor adecuación al género también se evidencia en un cambio en la finalidad de las conclusiones. En la primera versión, las conclusiones se conciben como un comentario sobre la falta de interés y de conocimiento de las personas sobre el lenguaje. En la segunda, se presentan en un 60% de los casos como un espacio para explicar las preferencias a la luz de las perspectivas teóricas que abordan el tema.

Al igual que la mayoría de los escritos de este grupo, la reescritura exhibe un *ethos* técnico que maneja nociones disciplinares e incluso puede “demostrar” que los usos preferidos responden a perspectivas del lenguaje asumidas por los usuarios (“Esto nos demuestra que en su mayoría las mujeres poseen una perspectiva de género”; “los hombres sostienen una perspectiva más estructuralista del lenguaje”, R50). El ejemplo muestra que el alumno ha reconocido la importancia que tienen las teorías en la comunidad académica y que puede servirse ellas para interpretar los datos (“su visión de la lengua es la de un sistema, por ende la lengua no puede cambiar por la voluntad del hablante”, R50). Estos cambios hacen que la versión final posea los rasgos centrales del género informe de investigación.

La reescritura de las conclusiones evidencia cambios que no se limitan a la simple “corrección” del texto. En la mayor parte de la muestra, se verificó una expansión del segmento considerado; en el porcentaje restante, cuando la extensión de ambas versiones era semejante, se registraron ajustes respecto de la primera. En cada una de esas tendencias se identificaron cambios en la organización del texto reescrito con los que, en un alto porcentaje, se logró una distancia mayor respecto del informe leído como ejemplo. A través de la referencia a las fuentes leídas se incorporaron, además, hipótesis interpretativas sobre la información relevada. Las operaciones de anexión o de mayor reformulación a través de las

cuales se integraron dichas remisiones dan cuenta de una apropiación conceptual de la temática considerada cuyo alcance se evidenció en el nivel de logro para articular las referencias teóricas y el análisis de los datos obtenidos. Las operaciones mencionadas muestran la construcción de un *ethos* analista que, a través de prácticas propias del ámbito académico, se propone explicar los datos con los que cuenta apelando a teorías. Así, la versión inicial de las conclusiones y su reescritura muestran diferencias significativas respecto del género, de la lectura de los datos, de la finalidad que se le asignó al texto que se producía y de la construcción del *ethos*. La siguiente tabla resume las principales modificaciones en las

versiones inicial y final en la muestra estudiada en relación con los aspectos enumerados:

CONCLUSIONES

Es habitual trabajar la revisión de los escritos sin que medie una distancia temporal importante con la primera versión y no es frecuente que antes de revisar un texto se discutan las lecturas, se realicen y se reescriban otros textos. Nuestro trabajo muestra los resultados de este tipo de reescritura, que no se limita a propiciar enmiendas que ajusten el escrito en relación con un plan inicial. El paso del tiempo ha posibilitado integrar nuevos criterios

Tabla 3. Síntesis comparativa de resultados

Conclusiones del informe	Primera versión	Versión final
Extensión	Diez líneas promedio.	Diez líneas con ajustes significativos de la versión inicial (20%). Entre 21 y 50 líneas (60%). Entre 15 y 20 líneas (20%).
Relación con ejemplar genérico de referencia	El 80 % mantuvo las fórmulas de apertura y/o de cierre del informe leído.	El 70 % introdujo variantes al formato de las conclusiones del informe leído.
Ethos	Ethos objetivo legitimado en cifras y datos que no analiza (45%). Ethos periodístico o informal que tiende a emitir juicios sobre los usos registrados (55%).	Ethos ceñido a la tradición académica, situado en la posición del analista (60%).
Interpretación de datos obtenidos	El 45% no propone interpretación lo que permite inferir que no se juzga necesario atribuir un sentido a los datos de una investigación. El 55% propone interpretaciones sostenidas por representaciones del lenguaje de tipo normativo en las que la autoridad respecto de los usos se vincula con las prescripciones de la academia, con el nivel de instrucción o con la orientación política de los encuestados.	El 100% propone una interpretación de los datos en las conclusiones. Las preferencias sobre un uso u otro dejan de ser objeto de sanciones para ser interpretadas a partir de nociones y conceptos adquiridos.
Finalidad de las conclusiones de un informe	Comunicar información (45 %). Prevenir sobre los desvíos en el uso del lenguaje (55%).	Dar a conocer y explicar a la luz de las teorías los usos registrados (60%).

Fuente: elaboración propia.

para evaluar la primera producción y, a partir de ellos, tomar decisiones respecto de la reescritura.

El análisis efectuado nos permitió verificar nuestra idea inicial acerca de que para que la reescritura sea efectiva en este nivel no debe ser asociada por el alumno con la repetición de modelos genéricos de los que se copian casi mecánicamente solo aspectos estructurales o esquemas organizativos. Si bien los modelos son útiles en una primera instancia pues colaboran en la construcción de la representación del género, un enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura que toma como eje el conocimiento y la participación en las prácticas de la comunidad discursiva en la que se desea integrar al alumno busca involucrar activamente al estudiante en la labor académica. En el caso analizado, el alumno investiga, analiza debates sociales que vincula con su indagación y se apropia de teorías que abordan el tema, lo que le permite asumir una perspectiva crítica frente a la primera versión de su propio texto. Estas prácticas que mediaron entre las versiones inicial y final dieron lugar a una verdadera sobreescritura, instancia en la que el primer texto podía ser considerado un borrador frente al que el escritor se reposita, puede volver a pensar lo que pretende comunicar, lo interroga, lo enriquece y ajusta la representación a partir de la cual escribió inicialmente, más allá de los modelos a imitar o de las guías de revisión a seguir.

La reescritura de los informes realizada desde el enfoque propuesto no solo dio cuenta de diferentes grados de integración de los conocimientos adquiridos para el análisis de los resultados de la encuesta, sino que mostró importantes modificaciones en las representaciones del estudiante sobre la investigación, la finalidad de un informe derivado de ella y el *ethos* a poner en escena para legitimar sus conclusiones. Así, la reescritura de los informes puso en evidencia las potencialidades de la función epistémica de la escritura cuando se concibe a esta última como una práctica situada.

El trabajo ilustró también la importancia de no ceñir la enseñanza de la escritura en la universidad

al dominio de los códigos disciplinares. Las dificultades de la primera versión de los informes no tuvieron que ver centralmente con el manejo específico de la terminología de una disciplina sino con la representación deficiente de la práctica con la que se articula la producción de un informe de investigación. La intervención pedagógica destinada a ajustar esa representación puso en juego actividades que atraviesan las distintas disciplinas y responden a una representación del campo de las ciencias sociales como un espacio que demanda cada vez más un trabajo interdisciplinario que contribuya a pensar la realidad social.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo es resultado de investigación derivado del proyecto UBACyT Interdisciplinario aún en curso *El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias* (2011-2015), radicado en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras y en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux y el Dr. Horacio González. Código 20620100100023.

REFERENCIAS

- Adam, L. & Heidemann, U. (2004). Des genres à la genericité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 153, 62-72.
- Arnoux, E. (Dir.). (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Z. Solana (Comp.). *Adquisición de la escritura*. Rosario: Ediciones Juglaría.
- Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (1995). La representación de lo femenino y de lo masculino en la lengua. Recuperado de http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/H_USO_NO_SEXISTA_DE_LA LENGUA/Nombra__La_representacion_del_femenino_y_el_masculino_en_el_lenguaje.pdf
- Álvarez, P. (2012, marzo 9). Lengua y sexismo: un debate que no cesa. *El País*. Recuperado de

- http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/09/actualidad/1331290778_857066.html
- Arnoux, E. (Dir.). (2009a). *Escritura y producción de conocimiento en posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (Dir.); Bentivegna, D.; Di Stefano, M.; Martínez, A.; Niro, M.; Nogueira, S.; Pereira, M. C.; Silvestri, A.; Speranza, A. y Valente, E. (2009b). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bajtín, M. (1984 [1979]). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153, 109-119.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la reécriture. *Pratiques*, 105/106, 5-22. Recuperado de http://www.pratiques-cresef.com/p105_be1.pdf
- Bosque, I. (2012, marzo 4). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. El País. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.html
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, 317-338.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* (23-41). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2013). La formación de lectores en la educación superior: la lectura de concepciones teóricas implícitas en los debates sociales. II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (CIPLOM II) Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca Nacional y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, 7 a 10 de mayo.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernández, J. (2013). Sexismo lingüístico, June Fernández contra Ignacio Bosque. Buenastareas.com. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Sexismo-Linguistico-June-Fernandez-Contra-Ignacio/26012159.html>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En: L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hove, Sussex and Hillsdale (31-50). New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996 [1981]). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. (73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques*, 113/114, 55-67.
- Medina, A. M. (2012, 14 de marzo). Un manual no sexista gramaticalmente correcto. Sur, diario de Málaga. Recuperado de <http://www.diariosur.es/20120314/local/malaga/manual-sexista-gramaticalmente-correcto-201203142043.html>
- Pereira, N. C. y Valente, E. (2014). Desarrollo de modos de lectura propios del nivel superior. Del análisis de las encuestas a la lectura de teorías. En D. Riestra (Comp.). Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro. En prensa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-63. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Valente, E. (2009). ¿Por qué trabajar en las clases de lengua con textos producidos por los alumnos? Un puente hacia la construcción de la propia voz. En S. Ferreyra y M. E. Fonsalido (Comps.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* (65-81). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

La lectura como experiencia estético-literaria*

Reading as an Esthetic-Literary Experience

Viviana Suárez¹

Para citar este artículo: Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

Recibido: 2-junio-2014 / **Aprobado:** 20-noviembre-2014

Resumen

Se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo fue establecer las condiciones pedagógicas para que la lectura sea una experiencia estético-literaria dentro del aula. Epistemológicamente se asume la literatura desde su condición estética, es decir atendiendo a su poder creativo, imaginativo y sensitivo. Y, al mismo tiempo, se pone el acento en la fuerza figurativa y trascendental del texto literario para una vivencia emocional altamente enriquecedora y liberadora. La investigación es de tipo cualitativo, desde el enfoque de sistematización de experiencias. De los resultados, se pone de manifiesto que la práctica pedagógica que se dirija a contrarrestar las tendencias formalistas y positivistas en relación con la literatura debe generar espacios que permitan que los estudiantes imaginen, creen mundos posibles y compartan con el grupo sus experiencias de lectura y jueguen con el texto literario.

Palabras clave: didáctica literaria, vivencia emocional, creación, imaginación

Abstract

This article shows the results of a research whose purpose was to establish the pedagogical conditions needed in the classroom in order to achieve reading as an aesthetic-literary experience. Literature is assumed epistemologically from its esthetic condition, strictly speaking, to its imaginative, sensitive and creative power. And, at the same time, emphasis has been placed on the figurative and transcendental impact of literary text for a highly enriching and liberating emotional experience. The research is qualitative, from the perspective of systematization of experiences. From the results, highlights the pedagogical practice that goes to counteract the formalistic and positivist tendencies in relation to literature to generate spaces that allow students to imagine, believe possible worlds and share their reading experiences with the group and play with the literary text.

Keywords: literary didactics, emotional experiences, creation, imagination

* Este artículo es producto de la investigación titulada La conversación como espacio para la construcción de experiencias estéticas, que se adelantó entre los años 2012 y 2013 en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Magíster en Pedagogía de la lengua materna. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: viviana2083@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La estética de la recepción considera al texto como un objeto abierto y plurisignificativo y al lector como el constructor de sus sentidos e indeterminaciones. El lugar predominante otorgado al lector supera las formas tradicionales de contemplación pasiva y genera que la teoría estética cumpla un papel renovador en el pensamiento crítico contemporáneo, no solo para la transformación de la teoría literaria, sino para la potencialización de fenómenos pedagógicos, que en torno al texto literario, se orienten a promover la actualización y el fortalecimiento del discurso estético literario en los estudiantes, en un proceso de apertura perceptual hacia y desde el texto.

Ahora bien, si por un lado las nuevas teorías literarias, incluyendo a la estética de la recepción, plantean la necesidad de volcar la mirada hacia la experiencia participativa de los sujetos que leen y disfrutan las obras literarias, en la escuela persisten prácticas ceñidas a métodos de enseñanza y dispositivos de evaluación que sacrifican la esteticidad, el placer y la persuasión experiencial que emana del encuentro con los textos literarios. No en pocas ocasiones se manejan didácticas literarias centradas en el uso instrumentalista del texto, en el conocimiento moralizante de las obras y/o en supuestos intuitivos.

De ahí la necesidad de pensar la literatura a la luz de principios pedagógicos relacionados con la dimensión emocional de la lectura y de desarrollar una experiencia pedagógica que aporte, desde la especificidad de su discurso (centrado en la expresión de la experiencia estético-literaria), a la generación de un cambio de método para el acercamiento de los educandos al texto literario, atendiendo a la complejidad de la literatura, en la reivindicación de la lectura activa, plural, dialógica como la mejor forma para acercarse a dicha complejidad.

Este artículo en principio presenta los fundamentos conceptuales de la propuesta pedagógica desarrollada, para pasar luego a los resultados

obtenidos con las condiciones pedagógicas creadas en el aula de clase en relación con la literatura. En aras de corresponder con estos propósitos no se pierde de vista que ninguna teoría literaria puede explicar el placer estético que un lector vive con un texto literario, como tampoco ningún lector debe substraerse de la participación emocional con el texto.

NATURALEZA DE LA LITERATURA

Diversos autores se han dedicado a construir respuestas a una pregunta que como señala Foucault (1996) se ha hecho célebre ¿Qué es la literatura? Eagleton (1983), por ejemplo, presenta diferentes posturas que han intentado dar cuenta de la esencia de la literatura, entre ellas:

- *La literatura como obra de la ficción*, es decir, el texto literario es producto de la imaginación del autor y, por tanto, se ocupa de lo que no es literalmente real.
- *La literatura como una forma especial de organizar la lengua*, es decir, el texto literario transgrede el uso cotidiano del lenguaje para llevarlo a la estilización de las formas.
- *La literatura como un discurso no pragmático*, es decir, el texto literario es un todo orgánico que se define y analiza al margen de las condiciones externas de producción y recepción.

A cada una de estas posturas le han sobrevenido críticas justificables. A la primera, por ejemplo, se le ha cuestionado el hecho de que se trata de un distingo a menudo un tanto dudoso, debido a que muchos textos que tienen elementos ficcionales no pueden considerarse en sí mismos literatura, en cambio muchos escritos objetivos, por ejemplo las novelas históricas, son verdaderas obras literarias. En el segundo caso, se ha asegurado que no todo texto que tenga una desviación lingüística es necesariamente literatura. De hecho, muchos anuncios publicitarios tienen una organización estilística

particular, sin que ello signifique que sean obras literarias. En cuanto a la última postura, se le juzga de objetivista, puesto que al abstraerse del proceso de eiségesis de la obra, desconoce los aspectos sociohistóricos, psicológicos y culturales inherentes a todo proceso de creación y recepción del texto literario.

En este sentido, Eagleton señala que la literatura no puede considerarse como un conjunto fijo de características intrínsecas que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, “sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito” (1983, p.9). Si se toma lo anterior como certeza, la literatura sería una experiencia única construida subjetivamente por cada lector. Ahora bien, esto significaría que todo texto en un momento dado podría ser considerado literatura, lo cual resulta altamente peligroso.

¿Qué es entonces la literatura? La literatura es un escenario de crítica social. Al violentar las formas universales de conducta humana, se permite la posibilidad no solo de salirse de lo hegemónico y canónico sino además de presentar una denuncia frente a las realidades sociales. Es decir que, como lo señala de Man, “la literatura no debe ser tenida como una fuente fiable de información sobre lo real, ya que no dice nada acerca de la cosa” (1990, p.22), porque no pretende representar fielmente la realidad, sino más bien operar sobre la realidad para sentirla, imaginarla, transgredirla y, de este modo, hacerla figurativamente aprehensible. No dice nada directamente sobre la “cosa”, pero con su naturaleza poética lo dice todo.

De ser así, la literatura ayuda a engrandecer la vida del hombre y lo hace desde su condición estética, es decir, desde la manera plurisignificante como explora el sentido y como se apodera del hombre para producir en él sentimientos, emociones y afectos, a través del poder imaginario y sensible que tiene el artefacto artístico-literario para explorar la “cosa”.

De manera que junto a esta concepción de literatura y frente a la necesidad de hacer confluír los indicios, símbolos y sentimientos en un mismo

lugar, no queda otra alternativa que fomentar la lectura literaria como una experiencia estética, cargada de un alto grado de emotividad y subjetividad.

Asumir la lectura desde esta condición estética implica su reconocimiento como proceso creativo en el cual las potencialidades del texto se concretan en diversas realizaciones, dependiendo de los sentidos otorgados por el lector.

En la lectura de textos literarios tiene lugar un proceso de interacción, en el que de manera simultánea y dinámica el lector recibe y constituye el sentido del texto. El texto, a través de sus estructuras, prevé la participación del lector en la interpretación, actualización y reelaboración de este. A este respecto, Iser indica que la obra literaria posee dos polos, el polo artístico y el polo estético.

El artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector. De tal polaridad se sigue que la obra no es estéticamente idéntica ni con el texto ni con su concreción. Pues la obra es más que el texto, puesto que solo cobra su vida en la concreción y, por su parte, esta no se halla totalmente libre de las aptitudes que le introduce el lector, aun cuando tales aptitudes sean activadas según los condicionantes del texto. Allí, pues, donde el texto y el lector convergen, ése es el lugar de la obra literaria y tiene un carácter virtual que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las aptitudes definitorias del lector (1987, p.44).

La obra literaria tiene una determinada estructura textual, que solo adquiere razón de ser mediante la acción constitutiva de la conciencia del lector que la hace existir, “ser real” y tener sentido. De esto se desprende su virtualidad y, por consiguiente, su dinamismo; solo mediante la acción de la conciencia del lector el texto llega a su realidad.

Aunado a lo anterior, es importante considerar que en la lectura se hilvanan una serie de elementos que influyen en el lector: su cultura, sus gustos, sus intereses, su situación personal, su propósito con el texto y las condiciones inmediatas de

lectura tienen que ver con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones imaginarias que se generen.

Lo anterior remite a uno de los conceptos más importantes para las corrientes literarias modernas: el de la *recepción*. Uno de los pioneros de la teoría de la recepción es Jauss, quien señala que durante la lectura existen dos horizontes que le otorgan sentido a la obra:

El literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. [...] La organización de un horizonte de expectativa literario interno, al ser deducible del propio texto, es mucho menos problemático que la de un horizonte de expectativa social, ya que este no está tematizado como contexto de un entorno histórico (1986, p.17).

A partir de la fusión de horizontes en los textos literarios se produce siempre un nuevo momento de significación que, al articular la expectativa del texto y la experiencia del lector, se constituye condicionado por cada actualización que es siempre variablemente diferente. La apropiación de la obra literaria por parte de cada lector, según su mundo experiencial y el mundo de sus expectativas, se conforma como un horizonte variable de sentido que viene a formar parte, junto con las expectativas codificadas en la estructura textual de la obra, en un todo interpretativo.

Sin duda todo lo anterior tiene unas consecuencias muy importantes desde el punto de vista pedagógico, pues supone una lectura que difiere de la que generalmente el niño aprende en la escuela: una lectura funcional y académica, para situarse en una idea de lectura de textos literarios en la que tiene lugar una interacción incesante entre texto y lector.

Exige, pues, este tipo de planteamiento teórico una propuesta que aboque al complejo campo analógico del sentido y, como tal, que provoque sensaciones, emociones, sentimientos y afectos,

que despierte los sentidos y la imaginación, en atención a las dimensiones sensible, imaginaria y estética de la forma artístico-literaria *el texto*.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA LECTURA

Larrosa (2008) señala que la experiencia es un acontecimiento, es decir algo que le pasa al sujeto a partir de estímulos externos, pero que tiene el poder de transformar, de hacer cambiar la forma de sentir, de pensar, de ser; aunque no depende del sujeto, porque como experiencia no ocurre sin la aparición de un alguien o de un algo que es exterior a él, logra tocarle las más profundas fibras de su ser y lo lleva a ser alguien nuevo.

La experiencia es algo personal que logra proyectar hacia otros horizontes las palabras, sentimientos, emociones, ideas y representaciones del sujeto que la vive; en un proceso impregnado de afecciones y de pasiones múltiples que se movilizan y dinamizan durante su ocurrencia.

Respecto a la experiencia de lectura, se trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana, que configuran un campo rico de posibilidades. El principio que rige el efecto estético es su poder de liberar al lector de los conceptos generales ordenadores, con la promesa de que siempre todo pueda enlazarse de nuevo. Un nuevo mundo literario que enlaza entre sí no solo su aspecto productivo y representativo, es decir, artístico, sino su aspecto receptivo y comunicativo.

La experiencia estética del objeto literario, entendida a partir del concepto estético de la recepción, es decir, de las formas de apropiación por parte de los lectores, es una configuración leída y vivida de un contacto emocional entre sujeto y objeto. En consecuencia es interesante considerar que si bien el objeto literario, en este caso el texto, afecta al espectador a partir de su propia existencia, no lo hace ya en estricta

dependencia de la voluntad de su creador en tanto resultado de una creación de momentos de contacto emocional y espiritual de dicho objeto con su lector.

Por lo tanto, tomando como guía el contexto descrito y algunos de los autores y obras citadas como norte e inspiración, se propone el desarrollo de una propuesta que lleve a los estudiantes a explorar sus propias respuestas a la literatura. Es una tentativa de hacer del encuentro con el texto literario un espacio significativo en el que los estudiantes lean, hablen y jueguen con las palabras, y lo que importa no es algo definido y determinado que se produce como resultado sino el proceso de intercambio y enriquecimiento a que da lugar.

LA EXPERIENCIA: ENTRE LO ESTÉTICO Y LO FENOMENOLÓGICO

Determinar si un texto, una lectura, ha logrado despertar en un lector una emoción íntima y particular que lo lleve a vivir una experiencia estética, es posible a través de la observación del fenómeno estético.

El fenómeno es el objeto de estudio de la fenomenología. Esta teoría filosófica resalta que la existencia de las cosas depende de la percepción que de ellas hagan las personas. Es por ello que, dentro de la investigación, la fenomenología de la lectura se asumió como el proceso que realiza el lector cuando concreta el texto, mediante el acto receptivo en el que le otorga sentido a las indeterminaciones.

De hecho, el fenómeno estético es justamente lo que ocurre en el lector cuando el objeto estético —en este caso los textos seleccionados para los talleres literarios—, despierta su capacidad imaginativa, instaurando en el centro de su conciencia, por una parte, el impulso por dar sentido a ese objeto que se percibe y, por otro, el deseo de extraer el sentido que este encierra y que se le ofrece a partir de la experiencia.

De manera tal que se podría señalar que la experiencia estética se fundamenta en los

principios de la fenomenología, sobre todo en lo que tiene que ver con el método de observación y análisis. Pues la experiencia de lectura solo se hace observable por medio del fenómeno receptivo ocurrido en el lector. Wolfgang Iser, compañero de Jauss e iniciador de la teoría Estética de la Recepción, da una lección inaugural en 1970 en la Universidad de Constanza, con la cual da ingreso a la fenomenología y la hermenéutica en los estudios literarios, abriendo las puertas a una línea más centrada en el fenómeno estético que se presenta a la experiencia subjetiva a través de la lectura, esto es, a lo que ocurre al encontrarse el lector con el texto, cómo ocurre ese encuentro y qué se origina o se desencadena a partir de su ocurrencia.

Es por esa misma razón que la investigación adelantada se sirve de la fenomenología de la lectura y de los elementos que plantea Iser en su texto *El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica*, en relación con el encuentro receptivo del lector con el texto, con el propósito de explicar la manera como el proceso de interpretación del texto se encuentra relacionado con la experiencia estética.

Esta conciencia epistemológica plantea el reto de conciliar lo estético y lo fenomenológico de la literatura, es decir, atribuir al producto de la lectura —la emoción estética— la idea de concreción o hecho atribuible al proceso de recepción. El hecho se observa por medio de espacios de conversación en los cuales los niños exploran con otros el sentido del texto y comparten sus experiencias de lectura.

METODOLOGÍA

En el marco de los propósitos de la investigación, el diseño utilizado fue la *sistematización de experiencias*. Concretamente, el enfoque de sistematización denominado *sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica* (Mejía, 2008), el cual propone que el docente-investigador diseñe y desarrolle una propuesta

pedagógica partiendo de unos referentes teóricos. El proceso de sistematización de la experiencia debe permitirle contrastar la teoría con la práctica y de este modo construir un conocimiento autorregulado por los conflictos y tensiones presentados en dicho encuentro.

La propuesta consistió en el desarrollo de cuatro talleres literarios que giraron en torno a la lectura de textos ficcionales (dos novelas ficcionales, un libro-álbum y un libro-álbum metaficcional), desde los cuales se generaron espacios de conversación en los que las perspectivas de lectura de cada estudiante se encontraron, se complementaron y/o se excluyeron. Se desarrolló con un grupo de 35 estudiantes de quinto grado de primaria en un colegio distrital en el sector nororiental de la ciudad.

Para esta experiencia uno de los elementos más importantes fue la elección consciente y correcta de los textos literarios. Al respecto, señala Chambers (2007) que un buen proceso de selección garantiza en gran parte el éxito del proyecto docente con los textos literarios. Es en ese mismo sentido, y acercándose a los planteamientos de Iser (1989) y Chambers (2007), que se consideró que los textos elegidos debían cumplir con los siguientes aspectos:

- Facilitar que el lector obtenga satisfacción al poner en juego su productividad, lo cual solo ocurre con un texto que le ofrece la posibilidad de ejercitar sus capacidades imaginativas (Iser, 1989).
- Motivar al lector a llenar los espacios vacíos, manteniendo una estructura en la que las conexiones semánticas entre enunciados no se encuentren completamente explícitas, dejando indeterminaciones para que el lector las llene.
- Permitir que los giros propios del texto logren mantener al lector en ascuas y en suspenso.
- Tener un alto grado de ironía, de modo que dejen una posibilidad problemática abierta que incite al lector a sustituir la relación

no acertada entre los signos con una nueva configuración.

- Lograr enriquecer en algún grado la imagen de mundo y la existencia social de los estudiantes, ayudándolos a conocer, a comprender a los otros y a la sociedad en la que viven (Chambers, 2007).
- Presentar un equilibrio entre la realidad cercana de los lectores y las realidades lejanas, generando la posibilidad, no solamente de acercarse a nuevos conocimientos sino dando apertura a una multiplicidad de esencias interpretativas.

Bajo este panorama cobró un alto valor el uso de textos ficcionales que tuvieran una estructura esquemática polisemántica. ¿Por qué textos ficcionales? Las ficciones, más que suponer que satisfacen deseos por cierto mecanismo de experiencia vicaria, estimulan los deseos del lector. Así que las ilusiones interpretativas que el lector crea, por medio de los rasgos indeterminados del texto ficcional, le ofrecen la posibilidad de formularse a sí mismo mediante la formulación de lo no formulado. Además, los textos ficcionales generan un alto grado de intriga y suspenso, lo cual indudablemente enriquece el proceso de encuentro estético con la obra.

La esencia de la ficción se corresponde, entonces, con la condición estética de la literatura, por cuya razón después de un riguroso proceso de lectura y análisis de diversos textos literarios se definió que los más adecuados con los propósitos de la investigación eran (Tabla 1).

Los instrumentos utilizados para el análisis de la experiencia desarrollada fueron las videograbaciones de las sesiones de clase (las conversaciones), los diarios de lectura de los niños, los cuadros

2 Mínimo dos sesiones por cada taller.

3 Los cuadros comparativos se realizaron con el fin de hacer seguimiento a las actividades programadas para la propuesta didáctica. Al finalizar cada taller, se comparó lo planeado con lo ejecutado, explicitando las razones de los cambios producidos. Estos cuadros se tuvieron en cuenta al momento de analizar cómo se habían producido los encuentros estéticos de los niños con los textos literarios.

comparativos entre lo planeado y lo realizado y el diario personal de la docente. El corpus utilizado para el reporte de los resultados lo constituyó la transcripción de diez sesiones de clase,² tres diarios de lectura y cuatro cuadros comparativos.³

El proceso de codificación y categorización de la información partió de tres categorías deductivas: 1). Lectura fenomenológica del texto; 2). Experiencia estética y 3). Conversación literaria (Tabla 2).

A partir de estas categorías la información se ordenó y clasificó con el fin de hallar relaciones entre los datos. Estas relaciones generaron, al mismo tiempo, una lectura descriptiva del proceso al hacer tangible y reconocible el objeto de sistematización. Asimismo, permitieron develar a la literatura como un todo armónico que se correlaciona en lo didáctico y lo creativo, uniendo la pedagogía del texto literario con la estética de la recepción y de la contemplación

Tabla 1. Talleres literarios

Taller	Nombre del texto	Tipo de texto
Taller No. 1: Inicio: 29-04-13 Finalización: 07-06-13	La grúa Reiner Zimnik	Novela ficcional
Taller No. 2: Inicio: 10-06-13 Finalización: 14-06-13	Lobos Emily Gravett	Álbum metaficcional
Taller No. 3: Inicio: 17-06-13 Finalización: 17-07-13	La rebelión en la granja George Orwell	Novela ficcional
Taller No. 4: Inicio: 22-07-13 Finalización: 09-08-13	La línea de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes	Libro-álbum

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría deductiva	Subcategoría	Unidades de análisis
Lectura fenomenológica del texto	Conciencia representativa del lector	Anticipaciones Representaciones
	Perspectivas esquemáticas identificadas por el lector	Indicadores semánticos Síntesis temporales Identificación con el texto
	Relación entre lector-texto	Escisión frente al texto Expresión de sentimientos
	Encuentro experiencial del lector	Experiencias a partir de las indeterminaciones Afectación subjetiva de la lectura
Experiencia estética	Dimensión morfo-sintáctica	Selección de vocabulario
	Dimensión interlocutiva	Papeles comunicativos Capital verbal

Fuente: elaboración propia.

participativa. Esto significa que no solo fueron observados y analizados los procesos alcanzados por los estudiantes, sino también los alcances de los procesos didácticos y pedagógicos, las intencionalidades de la docente y los logros alcanzados a través de las propuestas didácticas.

Para el análisis de estas categorías se realizó un proceso de extracción de datos correspondientes con el sentido concreto de cada unidad de análisis. Tales datos fueron codificados: ubicación de los fragmentos de datos de acuerdo con sus características y funciones más sobresalientes. La lectura posterior permitió ir definiendo las categorías emergentes, para finalmente establecer qué tipo de relaciones se presentaban entre las categorías inductivas y las deductivas. Y, de tal modo, atribuirle significados a dicha información e interpretar lo ocurrido.

Asimismo, el diario personal de la maestra fue sometido a una lectura minuciosa con el fin de

extraer categorías inductivas que dieran cuenta del trasfondo pedagógico que subyace a una propuesta didáctica como la ejecutada, desde un proceso de auto-observación y auto-reflexión que considera la voluntad reconstructiva del accionar docente desde su subjetividad.

Las siguientes fueron las categorías que se identificaron en la revisión analítica del documento (Tabla 3):

RESULTADOS

Los espacios de lectura y conversación desarrollados en los talleres literarios fueron sujetos a un proceso de análisis con el fin de reconstruir lo que ocurre cuando los estudiantes se encuentran con los textos literarios.

En primera instancia, se observa que para otorgarle sentido a lo que leen, los niños arman el

Tabla 3. Categorías inductivas para analizar diario personal

Categoría inductiva	Descripción
Resultados obtenidos	En esta categoría se incluyen los fragmentos de datos donde se puede identificar que la maestra realiza reflexiones frente a los resultados obtenidos con las acciones de los talleres, en algunos casos porque son positivos y, en otros, porque ella reconoce que se deben hacer algunas transformaciones frente a lo planeado originalmente.
Experiencia personal de lectura	La maestra da cuenta de cuáles fueron sus reacciones, sentimientos y reflexiones frente a los textos leídos en los talleres. También hay una serie de fragmentos donde la maestra manifiesta sus propias dificultades para comprender los textos. Es decir, cómo fue su propia experiencia de lectura.
Interacción con los estudiantes	Es una categoría que reúne un grupo de datos que tienen que ver con las intencionalidades de la maestra para establecer cierto tipo de relaciones con sus estudiantes y cómo ella observa que ciertas de sus acciones afectan positiva o negativamente a sus estudiantes.
Aspectos emocionales	Es recurrente encontrar varios apartes del diario personal donde la maestra relata sus propios temores, angustias, expectativas, alegrías, malestares, o cualquier otra sensación o sentimiento frente a la experiencia pedagógica que estaba desarrollando.

Fuente: elaboración propia.

entramado textual estableciendo relaciones entre los elementos del texto. En el caso que se presenta a continuación, la niña realiza una serie de conjeturas acerca de los eventos presentados por la historia, desembocando en realidades textuales que se dilucidan en el engranaje entre las protenciones y las retenciones.⁴ Por ello la referencia a situaciones que aparecen al principio de la historia y reaparecen con tonos y personajes diferentes. He ahí, en dicha relación entre realidades textuales, la niña alcanza el objetivo semántico pretendido por el texto.

E25⁵: Me pareció extraña la aparición y cuando // la desaparición de Lektro / es como si él fuera un fantasma/ un espíritu o algo así // El águila y el león de plata también pueden ser unos espíritus// es como si el alma de Lektro hubiera tomado al águila y al león de plata para acompañar al conductor de la grúa [...].

Fragmento T1S9C⁶

En el siguiente fragmento de corpus escrito se puede observar un movimiento prospectivo y retrospectivo frente al texto, por cuyo sentido el niño trata de realizar engarces entre las expresiones enunciativas, los diferentes momentos del texto y sus experiencias de vida. Al determinar esta conexión, el niño parece sumergirse en un laberinto de posibilidades, queriendo explicar por qué el autor puso a personajes tan diferentes a realizar una misma función.

-E27: Los tiburones son animales grandes y fuertes hasta matan gentes. [...] me dio miedo cuando los tiburones quisieron tumbar la grua. Me recorde cuando los concejales tenían odio contra el conductor y pensaron en matarlo y destruir la grua. Había mucho odio eso pienso porque cuando los miraba me daba miedo [...] los tiburones odian y matan y los concejales odian y matan [...] puede ser que quien es como el que escribe si aya visto a los tiburones en el mar y los pistio y los pone de malos porque sabe que son malos quien sabe si lo atacaron a el y los concejales pueden ser malos porque el cree [...].⁷

Fragmento DLE27⁸

Así que, en tanto que la relación texto-lector, tal como está quedando descrita, es un intercambio permanente entre lo que el texto objetivamente ofrece al lector y lo que él construye con la intervención de su imaginación, la lectura se convierte en un acto dinámico y de significaciones múltiples. Los correlatos oracionales intencionales despiertan el interés del lector por lo que vendrá, a la vez que lo llevan a un acto de retrospectión sobre lo ya leído, ofreciéndole nueva significación a su lectura: evocación y anticipación es el ejercicio permanente que el lector realiza y que necesariamente lo implica en un proceso creativo (o re-creativo) permanente en el que confluyen texto e imaginación. Esto es lo que constituye la esencia de la experiencia estética a través de la lectura de textos literarios.

Ahora bien, si la relación con el texto es básicamente intratextual ¿podríamos hablar de encuentro estético con el texto?

Para responder a este interrogante es necesario retomar las palabras de Iser (1987) respecto a que la irrupción de la imaginación del lector en el encuentro con el texto y el proceso mental de desplazamiento entre pasado, presente y futuro al que el texto lo conduce, produce en él una transformación

4 Las *protenciones* se pueden describir del siguiente modo: "Cada correlato de enunciado prefigura un horizonte determinado, el cual se convierte enseguida en una pantalla que proyecta el correlato siguiente, transformándose inevitablemente el horizonte" (Iser, 1989, p.151). Una vez el lector continúa con el proceso de lectura, identifica si los enunciados que siguen corresponden con las perspectivas abiertas por las protenciones y se siente satisfecho o si, por el contrario, la secuencia de enunciados defrauda las expectativas despertadas. En cuanto a las retenciones, estas son todas aquellas informaciones leídas en secuencias enunciativas anteriores, permaneciendo en el recuerdo del lector para ayudarle a establecer nuevas relaciones con los enunciados que siguen en la secuencia.

5 Estudiante No. 25.

6 Taller 1. Sesión 9. Conversación.

7 Transcripción literal. La ortografía se mantiene fiel al original analizado.

8 Diario de lectura del Estudiante 27.

significativa de su conciencia y, de este modo, se produce una experiencia con el texto.

La interrelación que establecen los niños entre los elementos del texto facilita su participación en la construcción del texto y es, en ese sentido, que se producen sentimientos de tristeza, alegría, conmiseración, lástima, etc. que, en la dialéctica entre comprender y participar, los hace experimentar una experiencia estética con el texto.

-E8: Yo estoy descubriendo que // los tiburones querían derribar la grúa porque eran los malos de la historia// igual que los cuervos/ mientras que el águila y el león plateado son los buenos/ acompañan al conductor todo el tiempo/ y como que ellos son los espíritus de Lektro// **¡Que bacano/ lo supe!** (Énfasis agregado)

Fragmento T1S9C

En las respuestas de los niños se puede notar que hay una satisfacción en relación con el hecho de develar los indicadores semánticos del texto y poderle dar sentido a algo que antes era desconocido. A este respecto, Chambers enuncia que “siempre que encontramos patrones estamos creando significados, y que cuando construimos significados nos vemos recompensados con un sentimiento de placer” (2008, p.219). A esta evidente satisfacción de los niños por “descubrir lo escondido”, se le suma el placer de conseguirlo por sí solos.

Por otra parte, según se pudo establecer en el análisis de los datos, describir el proceso de constitución de sentido es imposible lejos de un encuentro sinérgico entre los nodos de sentido del texto y la enciclopedia del estudiante-lector. El texto atrapa al niño solo en el momento en el que un presente afectivo permite que este concatene una serie de síntesis temporales. Estas síntesis refieren a algo que se convierte en tema de interés, porque el niño encuentra similitud entre lo que lee y sus experiencias pasadas.

El esquema inicial que los niños construyen del texto, dotado de sucesos inferidos en sus intentos por acceder de la manera más eficiente posible a

las síntesis temporales, se va modificando y puliendo de manera paulatina durante la activación de la enciclopedia:

Fragmento 1:

-E28: [...] Yo veo que en ese libro se nos muestra al gobierno (risas) el gobierno del país se comporta así/ siempre prometen tantas maravillas y después cuando ya tienen el poder en sus manos hacen con los pobres lo que quieren.

-E34: Le quitan a los pobres para darle cada vez a los ricos.

-E28: Es cierto porque si tuviéramos un gobierno honesto//tal vez conformado por personas que no fueran tan oponentes//tan malos/las cosas serían diferentes// pero hay un montón de gente que están como los cerdos sólo haciendo para su beneficio/el trabajo/ la plata/ todo para ellos y nada para los pobres trabajadores.

-E22: Así como le sucedió a Bóxer//trabajó tanto/ tanto es que es mucho para los otros animales// sobre todo para los perros y los cerdos/ y después simplemente murió abandonado sin que nadie le diera/ eeesss sin que nadie le agradeciera.

Fragmento 2:

-E18: Uy profe mira que cuando yo entendí lo que en verdad estaban haciendo los cerdos con los demás animales/ poniéndolos a trabajar tan duro sólo para ellos tener la recompensa me dolió tanto// y cuando en esa parte se murió Bóxer/ que era tan bueno **sentí tanta tristeza que confieso se me salió una lágrima.** (Énfasis agregado)

-E16: Esa parte (refiriéndose a la muerte de Bóxer) es bastante tocadora// yo también me sentí mucho// además porque yo un día en la calle vi como un caballito se moría// estaba re-flaco y la gente decía que se veía que los dueños le pegaban y lo ponían a trabajar mucho a cargar quién sabe qué cosas. Cuando se murió

Bóxer yo me acordé de eso, y me dio fue rabia con el verriondo del cerdo Napoleón// es que si uno se pone a mirar se da cuenta de todo/ que él fue el malo// que paila.

Fragmentos T3S5C⁹

Se observa que el encuentro emocional que se produce con el texto literario depende en gran medida de que el lector involucre en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo (Jauss, 1986).

Este logro resulta fundamental, sobre todo porque otorga a los textos literarios el poder de ser instrumentos para cualificar el proceso de construcción de una visión crítica frente a las realidades humanas; le facilitan al niño la consideración del *otro* y el nacimiento de una consciencia moral frente a sus condiciones de permanencia en el espacio abstracto y concreto de su mundo social.

Cada experiencia de lectura brinda algo distinto, pero tienen en común que a todos les permite tener una visión más amplia de la existencia humana, y que eso significará para ellos una ganancia cuando de construir su realidad se trate. Para ilustrar lo anterior se extrae el siguiente fragmento del diario personal de la docente:

Hoy mientras todos salían al descanso, Hasbleidy se acercó a mí para decirme que estaba muy feliz con lo que estábamos haciendo en clase de español. Me dijo que su única compañía durante las tardes eran los libros que estábamos leyendo y que ella los leía con mucha emoción. No recuerdo exactamente sus palabras. Pero sé que estaban acompañadas por sollozos. Había en ella mucha tristeza, eso era lo que yo podía notar. Me contó que antes pensaba que leyendo podía olvidarse de las cosas duras en su vida, pero que se había dado cuenta que cada vez que leía, las recordaba más. Yo le dije que yo también a veces me había sentido así. En realidad ni siquiera sé por qué dije eso. Ella continuó diciéndome que se

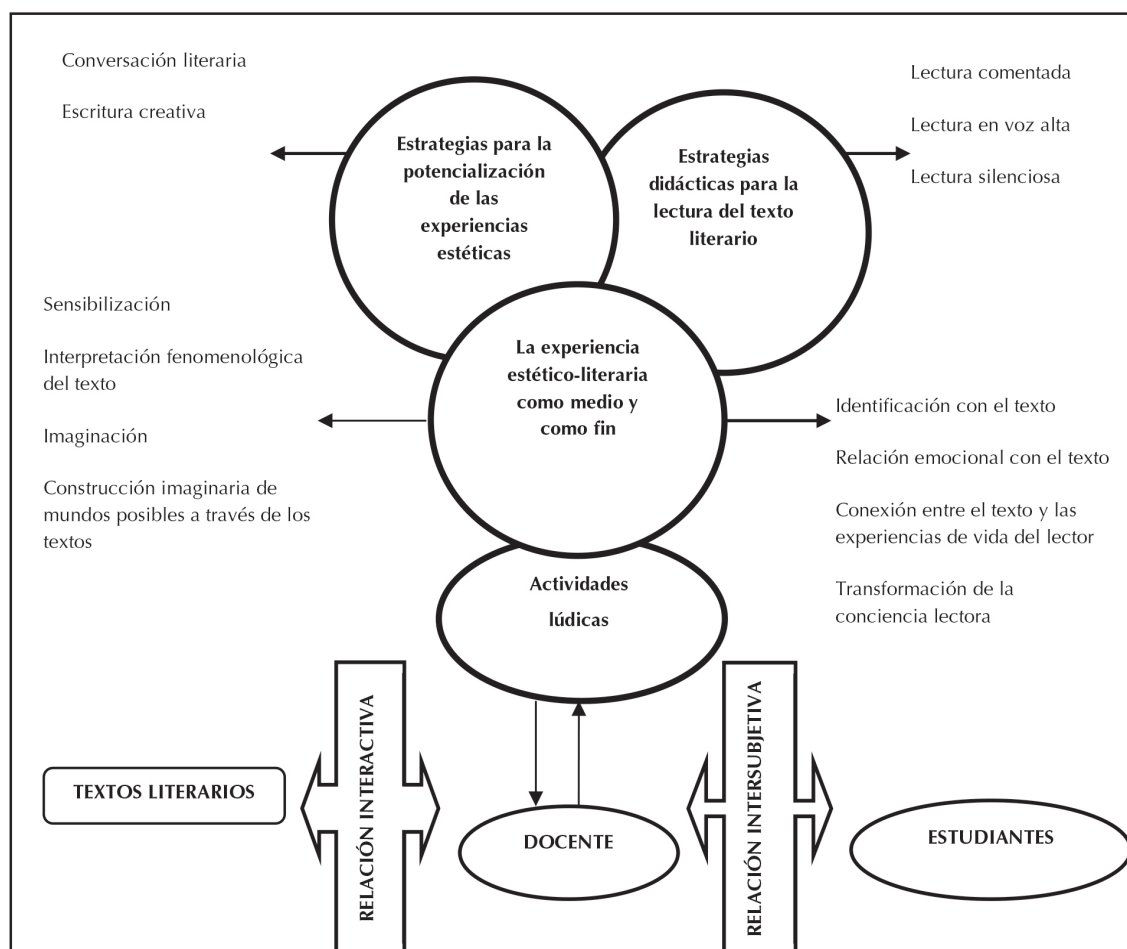
había dado cuenta que recordar las cosas era necesario para poder sacarlas completamente. Cuando escuché eso supe que lo que había escuchado era algo que nunca había pensado, pero que era verdaderamente profundo. No pude decir nada, la abracé y sonreí. Siempre la había considerado una niña muy especial, inteligente y madura, pero lo que ahora había escuchado de sus labios me hacía sentir tan orgullosa. Supe entonces que mis esfuerzos tenían razón de ser y que lo que estaba haciendo tenía mucho más sentido de lo que imaginaba. (Fragmento de diario de campo).

Aunque es posible que la niña no sea consciente de esta ganancia, llegado el momento cuando requiera de su conocimiento interior o de su visión del entorno y de sus semejantes, se encontrará con una manera diferente de considerar, resolver y vivir cada situación y quizás una buena parte de esto se lo deba a las lecturas a las cuales su universo individual se enfrentó a esta experiencia y de las cuales siempre quedó algo en su interior que le sirvió para la vida.

Las reflexiones surgidas de la experiencia son pertinentes para atribuirle a la literatura la función pedagógica de contribuir a la formación estética y ética del sujeto. Atendiendo justamente a esta función, se diseña un modelo de mediación docente a partir del cual cada educador desarrolle sus propias estrategias teniendo como base unos criterios de actuación surgidos de la selección, ordenamiento y organización lógica de horizontes estéticos, fenomenológicos y éticos en relación con el texto literario: 1) el uso de estrategias didácticas para la lectura del texto literario; 2) la experiencia estético-literaria como fin y, al tiempo, como medio; 3) estrategias para la potencialización de la participación estética del lector; 4) el juego como actividad motivadora de la experiencia.

Estos criterios se constituyen en una aproximación importante para un nuevo abordaje pedagógico de la literatura; sitúan lo que debería ser una

Gráfico 1. Criterios pedagógicos para la experiencia estético-literaria en el aula



Fuente: elaboración propia.

clase de literatura; antes que un espacio para moralizar o para construir conocimientos lecto-escritores, sería una serie de acciones fundamentadas y entrelazadas por los criterios expuestos, con el fin de enriquecer la agudeza sensorial y perceptiva del niño en su encuentro con el texto literario.

CONCLUSIONES

En cuanto a la manera como se construye la experiencia estética, los resultados ponen de manifiesto que los niños construyen el sentido del texto a partir de las perspectivas esquemáticas, conjugadas con lo que logran construir con la intervención de su imaginación. Esta se manifiesta a través de

conjeturas y juegos de interpretación que paulatinamente producen una transformación significativa de la conciencia. En dicho proceso imaginativo intervienen las experiencias de vida de los estudiantes; entre más elementos del texto tengan relación con el capital de experiencia del lector, su imaginación se estimula más y, por ende, las redes afectivas de conexión con el texto se ponen en funcionamiento. Y es en este punto donde se produce una experiencia estética, una relación emocional con el artefacto literario.

El niño vive una sensación de placer y satisfacción en el momento en que logra encontrar sentido a lo que lee, y es así porque en este proceso

receptivo se está convirtiendo en co-creador del texto y se siente orgulloso de lo que su mente ha imaginado, estructurado y construido. En otras palabras, la conciencia del niño se satisface al captar el sentido del texto, lo cual implica que la experiencia sea el resultado de la experimentación de la plenitud de sentido del objeto estético.

En relación con los procesos fenomenológicos que ponen en juego los estudiantes para constituir el texto, se pudo determinar que los niños de manera permanente llevan a cabo procesos de retención y protención con los cuales recrean el texto, yendo y viniendo una y otra vez sobre los correlatos oracionales intencionales logran dilucidar múltiples posibilidades de significación y, además, aclaran muchas dudas de interpretación que surgen durante la lectura del texto a razón de los espacios vacíos o de indeterminación.

Por otra parte, se evidenció que cuando existe reconocimiento emocional, apreciación de la propia experiencia a través de la obra, se amplía la visión y reflexión crítica sobre el mundo. De ahí surge otra conclusión: cuando el niño establece vínculos entre el contenido del texto y sus experiencias de vida, se presenta una experiencia estética, cuyo resultado es una reflexión crítica frente a sus propias realidades sociales.

La interpretación de los resultados de los talleres literarios conduce a deducir cuáles son las condiciones para la construcción de la experiencia estética dentro de los escenarios de lectura. Al respecto, se puede indicar que la estrategia pedagógica que busque propiciar la apreciación estética con el texto literario debe alejarse de su uso instrumental, esto en razón de que los encuentros trascendentes con la lectura literaria surgen de la esencia creativa, artística, estética, axiotímica y, por ende, política del texto literario, lo cual sugiere su reconocimiento como artefacto altamente potente para satisfacer y enriquecer la conciencia estética del ser.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es producto de la investigación titulada *La conversación como espacio para la construcción de experiencias estéticas*, que se adelantó entre los años 2012 y 2013 en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (Trad. Ana Tamarit). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (2007). *La línea*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Gravett, E. (2008). *Lobos*. México: Castillo.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (Trad. Manuel Barbeito). Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1989). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. En R. Warning. *Estética de la recepción* (149-164). Madrid: Visor.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112.
- Mejía, R. (2008). *La sistematización, empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Orwell, G. (2012). *Rebelión en la granja*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Zimnik, R. (1990). *La grúa*. (Trad. Carmen Seco). México: Espasa.

La abducción como una posibilidad para proponer ideas nuevas en textos narrativos literarios

Abduction as a Possibility to Propose New Ideas in Narrative Literature

Maryory Ramírez Franco¹

Para citar este artículo: Ramírez, M. (2014). La abducción como una posibilidad para proponer ideas nuevas en textos narrativos literarios. *Enunciación*, 19(2), 228-236.

Recibido: 29-Mayo-2014 / **Aprobado:** 20-noviembre-2014

Resumen

El trabajo de textos narrativos de los estudiantes de educación básica y media ha sido superficial, prueba de ello es la actitud frente a la lectura que refleja lo esquemático que ha sido el trabajo escolar grado tras grado; por esta razón se presenta desmotivación frente a la literatura, lo cual se relaciona con el uso de metodologías que se limitan al análisis de la forma y de quiénes son los personajes en el texto, sin trascender o realizar algún tipo de inferencia más elevado. Por ello en el presente artículo se muestra el recorrido realizado durante cinco años con el método abductivo propuesto por Charles Sanders Peirce y la manera como este fue tenido en cuenta para el desarrollo del proyecto de trabajo de grado, cuando me encontraba haciendo la licenciatura, hasta ser implementado como una estrategia didáctica para acercarse a textos narrativos enigmáticos en el aula de clases, con estudiantes de los grados noveno y décimo y con docentes en formación o en ejercicio, del área del lenguaje o afines.

Palabras clave: creatividad, método abductivo, taller de lectura investigativa

Abstract

The assignment of narrative texts of students in elementary and secondary education has been superficial, proof of this is the attitude towards reading which reflects how simplified school work has become year after year, for this reason a lack of motivation against literature exists, which relates to the use of methods that limits the analysis of text form and its characters, all of this without transcending or performing some type of broader interpretation; therefore, it is demonstrated in this article, the five year long journey undertaken using the abductive methods proposed by Charles Sanders Peirce and how this was taken into account in the development of my degree work while I was carrying out my bachelors, to then be implemented as a teaching strategy for approaching ambiguous narrative texts in the classroom not only with ninth and tenth graders but also with teachers in training or in practice of literature or related areas.

Keywords: creativity, abductive method, research reading workshop

¹ Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia; docente del área de español en el Colegio Teresiano de Envigado-Medellín. Correo electrónico: maryorymaryo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La implementación del método abductivo la comencé en mi pregrado cuando escogí la línea de trabajo de didáctica de la literatura. Esta me llamó la atención porque se proponía un método del cual no había escuchado antes y además, sabía que me exigiría un trabajo riguroso y de transformación de una lógica, que se podría decir, es un poco abstracta si lo que se pretendía era el uso de términos que fueran más comprensibles para los estudiantes que tendría, en ese entonces, bajo la mirada de mi investigación. La profesora Mónica Moreno Torres fue quien comenzó a configurar esta línea de estudio enfocada en la abducción y desde dicha propuesta realicé mi trabajo, hasta poder aplicarlo y obtener resultados satisfactorios en la Institución Educativa San Vicente de Paúl;² Luego de esto continué con mi trabajo en el Nodo de lenguaje de Antioquia,³ más específicamente en la mesa de Didáctica de la literatura,⁴ en la cual se adelantan diversos talleres enfocados en los saberes en los que cada uno de integrantes del equipo de trabajo está especializado, pero sin dejar de lado el diálogo de saberes. Por esto he tenido la oportunidad de estar en encuentros departamentales, nacionales e internacionales aplicando talleres de lectura investigativa a docentes en formación

y en ejercicio, con el propósito de demostrar que la conjugación de diversas áreas permite trabajar la literatura a partir de la elaboración de mundos posibles, según el saber específico que los participantes quisieran abordar o profundizar.

No es pues un secreto que la literatura abre miles de posibilidades para abordarse e intentar crear mundos posibles, apostándole justamente a la creatividad que posee el ser humano; así como lo afirma Peirce, frente a los enigmas que se presentan, o quizá las preguntas que al lector le surgen al enfrentarse con un mundo diferente, tal es el caso del código escrito. Por ello el propósito de este trabajo es mostrar cómo se ha implementado la abducción en la literatura y cómo la misma se constituye en una posibilidad para abordar textos narrativos literarios y la manera en que surgen ideas nuevas luego de haber implementado el método abductivo.

A continuación se presenta un recorrido, en cuanto a la aplicación del método se refiere y los nuevos direccionamientos que he tomado frente a las necesidades de trabajarlo desde un enfoque semiótico-narrativo, para darle un giro más desde el rastreo y significación de elementos relevantes en los textos, a fin de lograr llegar al mismo propósito, una idea nueva.

EN QUÉ CONSISTE LA ABDUCCIÓN

Siempre se ha tenido presente, como principales, dos maneras de razonar, inductiva y deductiva pero no se toma en cuenta que no solo existen estos dos tipos de razonamientos sino que, desde tiempos inmemorables, Aristóteles utiliza la abducción como una forma de razonar introduciendo una idea nueva, sobre algo que *puede ser*. En ocasiones no se hace consciente lo que se piensa o se afirma, e ignoramos cuán valiosas pueden ser todas esas ideas que concebimos cada día y en cada situación cotidiana. Precisamente, es en eso en donde hay abducción, en la posibilidad de generar ideas nuevas frente a un texto que se ha leído, en este caso enfocado a textos enigmáticos.

2 Institución pública, ubicada en el barrio Robledo el Diamante, hacia el noroccidente de la ciudad de Medellín.

3 Grupo existente desde hace once años, en el cual se generan espacios de investigación y discusión para los docentes del área de lenguajes o afines.

4 Grupo conformados por cinco docentes: Mónica Moreno Torres, profesora de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y candidata a doctora en la línea Didáctica de la Educación Superior de la misma institución; Rubén Darío Henao Ciro, profesor de cátedra de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín; Norberto de Jesús Caro Torres, profesor de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y docente de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta del municipio de Copacabana (Antioquia), estudiante del doctorado en Didáctica de la Educación Superior, de la Universidad de Antioquia; y, Maryory Ramírez Franco, profesora del colegio Teresiano de Envigado y del Preuniversitario Formarte. Estudiante de especialización en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Este método lo configura Charles Sanders Peirce,⁵ quien establece unos pasos que se siguen para llegar a la Hipótesis Abductiva, que es el resultado de una investigación realizada, minuciosamente, a través de los textos. Valga aclarar que la abducción es un tipo de argumentación que permite proponer una idea nueva y que es un método de investigación; por tal motivo lo he utilizado como una aproximación a la literatura y desde diversas perspectivas, como por ejemplo la semiótica narrativa (que se entiende como esas “pistas” que arroja el texto para llegar a una hipótesis o una posibilidad frente a una situación enigmática que arroja un relato), se configuran tantas posibilidades como sujetos pensantes estén alrededor de una actividad como a una investigación literaria.

Peirce al respecto afirma que

La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor, y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis. La deducción prueba que algo *tiene que ser*; la inducción muestra que algo *es actualmente* operativo; la abducción sugiere meramente que algo *puede ser* (1903).

Al tomar dicho método como un manera diferente de razonar o inferir información, se llega a la conclusión de que, siguiendo los pasos, analizando, aplicándolos y modificándolos, es posible llevar al aula de clase la semiótica de una manera diferente y así dejarles a los estudiantes una propuesta nueva que les permita pensar y proponer ideas o abstracciones, que de alguna manera

agudicen sus procesos cognitivos, en cuanto a inferencia se refiere.

El método abductivo encierra unos pasos que no es necesario seguir rigurosamente, pues hay elementos en los relatos que permiten que el lector pueda anticiparse a cualquiera de ellos, sin necesidad de haber pasado con rigurosidad del primero al último. Lo anterior no se da de manera gratuita sino que es un proceso que se hace inconsciente; por esta razón el método también es retroductivo, es decir, puede comenzar en la pregunta sin necesidad de haber pasado por las conjeturas. Para mayor claridad, los pasos de dicho método son los siguientes.

Hecho sorprendente

En el método abductivo Peirce parte de la idea de un *hecho sorprendente*, el cual es “(un) fenómeno distinto del esperado en las circunstancias dadas” (Eco, 1989, p.244). Consiste en encontrarse con algo que cause sorpresa y no haga parte de la cotidianeidad. Un hecho sorprendente se identifica porque genera sorpresa, asombro, una pregunta.

Sospecha

Después de haber obtenido el hecho sorprendente hay que establecer la causa o sospecha de ese hecho, por ello “(el) hecho particular que se supone es la causa del primero” (Eco, 1989, p.273), la causa es la explicación de los hechos, en esa causa es posible situar el objeto de investigación. El indicador de la sospecha es *el porqué*, pues indica una causa.

Conjeturas

Con respecto a las conjeturas, como tercer paso, Peirce asegura que:

Según la doctrina de las probabilidades, sería prácticamente imposible a cualquier ser viviente adivinar por pura casualidad la causa de un fenómeno [por lo que] no cabe duda razonable de que la mente del hombre, por haberse

5 “Científico, filósofo y humanista, es una de las figuras más relevantes del pensamiento norteamericano. Ha sido considerado como fundador del pragmatismo y padre de la semiótica contemporánea entendida como teoría filosófica de la significación y de la representación. Su pensamiento constituye uno de los más ricos y profundos de los últimos siglos” (Barrena, 1999).

desarrollado bajo las influencias de las leyes de la naturaleza, piensa en cierto modo según pautas de la naturaleza (Eco, 1989, p.38).

Las conjeturas son las posibilidades frente a la sospecha e implican el primer el paso de la investigación de Peirce.

Improntas, síntomas e indicios

Según Peirce:

Las improntas representan el caso más elemental de producción de signos, puesto que la expresión, en correlación con un contenido dado, no se produce habitualmente como signo (puede haber marcas de fenómenos naturales, como los rastros de un alud...) hasta el momento en que se la reconoce y se decide suponer que es un signo. Interpretar una impronta significa ponerla en correlación con una posible causa física. [...] En los síntomas, la expresión-tipo es una clase de eventos posibles: pero se distinguen de las improntas por cuanto la forma de una impronta es una proyección de las características pertinentes de la forma-tipo formula de los posibles productores, mientras que entre un síntoma y su causa no existe una correspondencia punto por punto. (Eco, 1989, p.281).

Por otra parte, los indicios son definidos como

Objetos dejados por un agente exterior en el lugar donde sucedió algo y de alguna manera se reconocen como vinculados físicamente a ese agente, de modo que a partir de su presencia real o posible puede advertirse la presencia pasada, real o posible, del agente (Eco, 1989, p.281).

Regla

Se comprende el término regla en dos sentidos, uno en el marco teórico general que permite explicar y

problematizar la situación hermenéutica o de investigación dada y el otro es la regla que hace parte del silogismo abductivo. El autor define a este último así: “‘ley de la naturaleza’, ‘verdad general’ y ‘experiencia’ para indicar lo que en la categoría abductiva [...] se llama regla” (Eco, 1989, p.245).

Enigma

Peirce sostenía que “una hipótesis debe considerarse siempre como una pregunta, y que, puesto que todo nuevo conocimiento deriva de suposiciones, de nada sirven éstas sin la prueba indagatoria” (Eco, 1989, p.45).

Problema

Según el Diccionario de la Real Academia Española un problema es una “proposición o dificultad de solución dudosa”; “planteamiento de una situación cuya respuesta es desconocida y debe obtenerse a través de método científico”. En este caso el método es la abducción y en términos literarios sería la *significación*.

Mundo posible

Nero Wolfe inventa soluciones elegantes para situaciones inextricables, después reúne a todos los personajes en su estudio y cuenta su historia como si las cosas hubieran ocurrido así” (Eco, 1989, p.280).

Según esta cita, encontrada en el capítulo X de *El signo de los tres*, la definición de Mundo posible no es propiamente de Peirce sino de Nero Wolfe.

Hipótesis abductiva

En el capítulo X de *El signo de los tres*, Umberto Eco afirma que para Peirce

La abducción [...] es la adopción provisional de una inferencia explicativa, con el objetivo de

someterla a verificaciones ulteriores, y que se propone hallar, conjuntamente con el caso, también la regla (Eco, 1989, p.275).

CÓMO SE COMIENZA A APLICAR EL TALLER

Desde que se comienza a trabajar este taller en el aula de clases, se apuesta por una forma diferente de llegar a la literatura, de apuntar a una creatividad, pero desde la creación de cosas nuevas; en palabras de Barrena, tomar la creatividad como

una capacidad humana tan amplia como las distintas áreas a las que puede aplicarse la razón, tan extensa como los distintos ámbitos en los que puede desplegarse la acción del ser humano. En ocasiones se confunde la creatividad con el talento artístico, científico o práctico para desarrollar una determinada actividad. Es cierto que las habilidades personales influyen decisivamente en la capacidad de crear de las personas, al igual que otros factores como el ambiente, la educación o los conocimientos de que se dispone en cada época. Todo eso condiciona lo que se puede crear o descubrir, pero no lo determina (Barrena, 2008, p.15).

Por tanto, hay que tener un aprovechamiento de las capacidades que el ser humano posee desde su forma de concebir el mundo y de proyectar innovaciones frente a su cotidianidad o frente a cuestiones académicas; es decir, ir desde lo más informal hasta lo más formal o desde lo más simple, hasta lo más abstracto. En este orden de ideas, los niños poseen un potencial inmenso en cuanto a creación se refiere, puesto que ellos son más arriesgados cuando de proponer o de inferir se trata, pues en medio de su lógica pueden proyectar cuantas ideas nuevas o abstracciones les dicte su creatividad, solo que es necesario poderles direccionar para que encuentren un enrutamiento en sus propuestas nuevas frente a textos narrativos.

Una muestra de ello lo dilucidé en mi práctica pedagógica, cuando por primera vez apliqué

el método de Peirce, adaptado con el propósito de que los estudiantes de grado séptimo pudieran acercarse, desde la lógica, a una hipótesis abductiva y mostrar que sí es posible llegar a un razonamiento, sin importar la edad del escolar; por ello como asegura Barrena (2008, p.28) “la creatividad tiene que ver no solo con pintar, componer o construir sino también con aprender a vivir, con idear soluciones; tiene que ver con desafíos, con explorar el mundo que nos rodea”. Por ello aposté —desde la bella concepción de que la literatura es la metáfora de la condición humana—, que los estudiantes pudieran, no solo llegar a proponer ideas nuevas, sino a crear y comprender qué es todo eso que se “esconde” detrás de los personajes y situaciones que se configuran en dichos textos. (Ramírez, 2009, p.65).

El objetivo de este proceso investigativo apunta a que los estudiantes puedan conocer el método abductivo y, además de ello, utilizarlo como herramienta para abordar los textos narrativos literarios, a fin de que no pierdan la capacidad de sorprenderse, puesto que el hecho de llegar a una idea nueva también implica que haya una sorpresa y, en cierta medida, motiva a creaciones nuevas y a abordar otros textos de la misma manera, lo cual ya será una ganancia.

DÓNDE Y CÓMO SE APLICÓ EL MÉTODO ABDUCTIVO

La Institución Educativa San Vicente de Paúl se sitúa en Robledo el Diamante, establecimiento público, el cual fue el lugar donde desarrollé mi práctica pedagógica basada en el método abductivo que veníamos estudiando y analizando con mi asesora de trabajo de grado, para saber cómo llegar a una población que no tiene el hábito de la lectura ni mucho menos habilidades analíticas en lo que respecta a lectura de textos. Por ello fue necesario adaptar los enunciados de cada uno de los pasos del método y encausar a los estudiantes

para que llegaran a proponer una hipótesis abductiva. El relato que se trabajó, en ese entonces, fue “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, texto que nunca habían llegado a abordar, por tanto se hizo necesario una lectura minuciosa y concienzuda de cada uno de los momentos por los que pasaba el personaje principal para que ellos pudieran llegar a la idea nueva.

Tomaré como referencia mi trabajo de grado de donde extraigo algunas de las preguntas que permitieron, en ese entonces, configurar una hipótesis en dicho grado (Ramírez, 2009, p.51):

“Después de haber leído y comprendido el cuento, escribe ¿qué fue eso que más llamó tu atención y por qué? (esta pregunta para el hecho sorprendente). La respuesta del estudiante que sirvió como referencia para llegar a la hipótesis fue: cuando el personaje mata y descuartiza al viejo.

¿Por qué ocurrió o cuál es la causa de ese hecho que te llamó la atención? (corresponde a la sospecha), la respuesta fue: el personaje mata y descuartiza al viejo *porque* el ojo de buitre del viejo le perturbaba el sueño al personaje. El *porqué* es lo que hace válida la sospecha, en este caso.

Luego de esto, fue necesario recoger las conjeturas de los elementos más relevantes en el relato. El estudiante escoge siempre *el ojo de buitre* como esa pregunta o ese objeto de referencia más fuerte y del cual continúa formulando así:

¿Qué es el ojo de buitre? Este es el enigma para el alumno, él no sabe qué es el ojo de buitre a pesar de que esté tan descrito. Pero como se trata de un objeto situado en una obra literaria la pregunta es entonces ¿qué significa el ojo de buitre en el cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe? (Ramírez, 2009, p.56).

Ante lo cual el estudiante llega a la idea nueva *El sueño es el ojo de buitre* (2009, p.59). Concluye lo anterior porque, al tener en cuenta las imprevistas, los síntomas, los indicios, las conjeturas, pero sobre todo el preconceito o saberes previos que su cotidianidad le arroja (como relacionar el hecho de

dormir con lo que le sucede al personaje) le permiten lanzar esta abstracción, dándole cabida así a algo *que puede ser* y así conservar la lógica en cuanto a la información que arroja el texto narrativo literario.

Al unirme a la mesa de trabajo de didáctica de la literatura del Nodo de lenguaje de Antioquia, enfoqué mi tarea en la semiótica narrativa, que de alguna manera corresponde a las pistas que arroja el relato frente a las situaciones problema o sin solución aparente (recorrido con lupa que se hace ante las situaciones por las que pasan los personajes). En el 2011 llegamos como mesa de trabajo al IX Taller de la Red Colombiana de Lenguaje,⁶ donde nos enfocamos en lo que cada uno se viene especializando, tomando como referencia esta vez “El móvil” de Julio Cortázar (1956). Mi trabajo se enfocó en preguntas relacionadas con el *método abductivo*, partiendo precisamente de un hecho sorprendente, del cual surgieron diversas secuencias narrativas, como se mostrará a continuación (Tabla 1).

En la secuencia 1 la mayoría de los indicios suministrados por el narrador ubican a Lamas como el asesino de Montes. No obstante, al analizar la secuencia 2 se observa que la Petrona puede ser un distractor del enigma, pues el narrador en lugar de vengar la muerte de su amigo —Montes—, repara su “orgullo de macho” debido a los desprecios de que fuera objeto por dicha mujer. En la secuencia 3 surgen las conjeturas y los interrogantes en el análisis: posiblemente Lamas “no cae redondo” con lo que le dice el narrador, pues él también había cometido un asesinato. También se preguntan: ¿cómo así que “secreto por secreto los dos cumplimos?” (Cortázar, 1956, p.488). Finalmente, se llega a la siguiente hipótesis: posiblemente al ser Lamas tan reservado se percata de todo lo que sucede entre el narrador, Pereyra y la Petrona. Por consiguiente, el narrador sabía que Lamas era el asesino, pero al perder su interés de vengar la muerte de su amigo, arregla una coartada para poder ocultarse luego

⁶ Se desarrolló en agosto de 2011, en la Escuela del Maestro ubicado en Medellín. Para mayor información visitar el sitio web: <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/>

Tabla 1. Organización de hechos sorprendentes

Secuencias		
1	2	3
“A la mañana siguiente charlé largo con Lamas [...]. Me daban ganas de acorralarlo y preguntarle derecho viejo si había sido él...” (Cortázar, 1956, p.484).	“[...] cuando estábamos del otro lado [del barco] lo agarré del brazo y lo invité a despedirnos en mi camarote con un trago de caña [...]. — ¿Y la caña? —dijo él, pero cuando vio lo que tenía en la mano se puso blanco y se echó atrás—. —No seas animal... Por una mujer [Petrona] como esa... —me alcanzó a decir” (Cortázar, 1956, p.487).	“Lamas esperaba turno, callado copio siempre. Me le acerqué y le dije un par de cosas a la oreja. Creí que se iba a caer redondo, pero no era más que la impresión [...]. Secreto por secreto, los dos cumplimos” (Cortázar, 1956, p.488).

Fuente: (Moreno, 2011, p.65)

de cometer el asesinato. Y dado que Lamas iba a ocupar un puesto importante en una embajada, el narrador lo utiliza diciéndole “secreto por secreto, los dos cumplimos” (Moreno, 2011, p.65).

Aquí se ve claramente cuál fue el trabajo obtenido por los docentes en el taller que se llevó a cabo y se mostró cómo lograron llegar a esa hipótesis abductiva o idea nueva que les suscitó el rastreo por todo el relato de Cortázar. Este hecho satisfizo su trabajo, realizado con el cuento, puesto que antes lo habían leído pero no con la rigurosidad o con el horizonte propuesto esta vez.

En el 2013 la experiencia de la aplicación del método se da en el Colegio Teresiano de Envigado con el grado décimo, utilizando esta vez el preguntario,⁷ que meses antes veníamos elaborando en la mesa. Aquí el cuento a trabajar fue “Un descenso al Maelström” de Edgar Allan Poe, utilizando una imagen sonora⁸ del mismo para apoyar la herramienta del preguntario,⁹ que se comenzaba a implementar. Ante esta aplicación de preguntas enfocadas, sobre todo a la semiótica narrativa, se

presentó esta situación particular con Sara Grajales, estudiante del grado décimo A, citaré una de las respuestas elaboradas por la estudiante correspondiente a la pregunta 3 “¿Qué relaciones se pueden establecer entre este texto literario y otros textos?”. Esta pertenece precisamente a la semiótica narrativa, pero muestra lo propositivo que pueden llegar a ser los estudiantes cuando abordan los textos narrativos desde unas preguntas más generadoras de conocimiento (Moreno, 2013):

La relación que hay entre este texto y otros del mismo autor es que Poe utiliza elementos de la naturaleza para crear terror como por ejemplo en “El corazón delator”, en el que podemos observar un caso de esquizofrenia. Él usa todos estos casos que se pueden encontrar en la vida real y los convierte en un relato terrorífico en el cual inserta elementos sobrenaturales que hacen que las interpretaciones de los lectores sean diferentes como en el caso de este texto [“Un descenso al Maelström”] en el cual no se sabe si el viejo se volvió viejo en seis horas o si su vejez es algo simbólico, o en el caso de “El retrato oval” del mismo escritor, que no se sabe si la mujer muere por amor o por alguna otra cosa. Además, estos textos la mayoría de las veces tienen que ver con la muerte que es algo a lo que las personas le tienen mucho miedo. (p.80)

7 El término preguntario se emplea, desde la mesa de didáctica de la literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia, para estructurar un número de preguntas alrededor de un texto.

8 Puede ser consultada en el siguiente sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=m3TTm1owMW0>

9 El preguntario se diseña con base en el relato de Edgar Allan Poe “Un descenso al Maelström” (1999). Las preguntas pueden ser consultadas en el blog del Nodo (www.ayura.udea.edu.co/nodoantioquia), en la pestaña “Mesas”.

Al analizar lo anterior, y las demás respuestas elaboradas por la estudiante, se refleja un conocimiento de la obra y del autor y sobre todo un conocimiento en cuanto a los recursos narrativos se refiere, puesto que señala aspectos como la esquizofrenia del personaje. También es importante resaltar que el amor por la lectura complementa este ejercicio tan concienzudo y profundo en cuanto a las acciones que se muestran en el relato, complementando así lo que se analiza en el colegio desde el proyecto de Plan Lector.

En Rio Claro, Brasil, en el VIII Congreso Latino-Americano, Pedagogía, Lenguaje y Democracia, se aplica el preguntario en un ejercicio similar al del Teresiano de envigado, pero esta vez en miras de influir en docentes de diversos países, para mostrar el diálogo de saberes que existe en nuestro grupo de trabajo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la práctica pedagógica que se llevó a cabo se tuvieron en cuenta todos y cada uno de los pasos del método, pero adaptándolos para que los estudiantes pudieran comprender qué era lo que se les pedía, además de leer y releer el cuento de Poe para que pudieran tener una mejor comprensión y aprehensión de los elementos; lo cual contribuyó a encauzar mejor el taller que se les estaba aplicando. Se logró que los estudiantes manejaran la idea nueva que surgió (hipótesis abductiva) desde los conocimientos previos que tenían y que se interesaran más por la lectura de cuentos de este tipo. Fue una ganancia si se tiene en cuenta que el colegio era público y los hábitos de lectura no son los mejores.

En cuanto a la aplicación del taller en el Colegio Teresiano de Envigado a estudiantes de décimo grado, fue igual de satisfactorio puesto que se llegó a formular la idea nueva, partiendo de una imagen sonora, lectura del cuento, preguntario dirigido a los pasos del método y además de los conocimientos previos que poseen las estudiantes, puesto que su nivel de lectura es bueno y esto les permitió conjeturar e idear hasta poder proponer algo nuevo en torno

al relato propuesto. Luego de la aplicación de dicho preguntario las estudiantes quedaron muy interesadas en continuar leyendo este tipo de textos, por ello en el espacio de plan lector que hay en el colegio se incluyen algunos cuentos de este tipo, con el propósito de que puedan llegar siempre a la hipótesis abductiva o idea nueva a partir de preguntas. Así, al ser más amplio con los textos que se leen en cada periodo se hace un trabajo para que las estudiantes puedan formular ideas nuevas con textos narrativos literarios.

CONCLUSIONES

La innovación en el aula de clase siempre será una misión que como docentes se tiene, por ello crear un taller para que estudiantes de séptimo grado puedan abordar textos narrativos literarios se convierte en algo muy positivo para ampliar más la comprensión de lectura; ya que todo el proceso de los pasos les implica indagar, releer, “inventar”, preguntar y otro sin fin de cosas que les posibilite crear una idea nueva.

En cuanto al Colegio Teresiano se puede notar una motivación por parte de los estudiantes para analizar los textos de esta “nueva” manera, puesto que tienen otro nivel de exigencia que les va a ir marcando un camino, en el cual construirán ideas nuevas o abstracciones frente a lo que pasa en realidad con los personajes según las situaciones en las que se puedan encontrar. Además de ser incluido en la clase de plan lector que dirijo para así prepararlas para exámenes que medirán sus competencias, en este caso la lectora.

Los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los talleres de lectura investigativa fueron y han sido satisfactorios, puesto que al darles el direccionamiento adecuado se ha llegado a esa formulación de ideas nuevas o abstracciones que se pueden configurar partiendo de una lectura concienzuda, minuciosa e investigativa, hasta lograr decir que el preguntario es una herramienta totalmente acertada en el propósito de crear una activación, ya sea desde diversos aspectos, como los ya mencionados anteriormente, para elaborar respuestas que sean

más propositivas, o en estudiantes de educación básica y media, o en docentes que están en formación o ejercicio.

Se encuentra una gran aceptación por parte de los docentes ante esta novedad para abordar textos narrativos literarios, pues propone un rastreo más juicioso y propositivo de los elementos que se explicitan en el texto y mucho más los implícitos, pues no solo se trata de inferir, sino de razonar en la literatura.

RECONOCIMIENTOS

Este proyecto de investigación se genera desde la Mesa de Didáctica de la Literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia en donde un grupo de docentes, enfocados en el trabajo de textos narrativos literarios se interesa en llevarlos al aula por medio de secuencias didácticas que permitan el acceso a una nueva perspectiva de leer narraciones. La aplicación de estas estrategias se hace en diversas instituciones que abrieron sus puertas para que se llevaran a cabo dichos proyectos que se gestaban en el grupo de trabajo, entre ellas, el Colegio Teresiano de Envigado, que permitió, desde el programa de lengua castellana, aplicar el trabajo elaborado por los docentes dirigido a las estudiantes y también al mismo cuerpo docente de la institución.

REFERENCIAS

- Barrena, S. (1999). *Perfil biográfico de Charles S. Peirce* (1839-1914). Doi: <http://www.unav.es/gep/bio-peirce.html>
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (40), 11-38. Doi: <http://www.unav.es/gep/BarrenaUtopia.html>
- Cortázar, J. (1956). *Cuentos completos 1*. Bogotá: Aguilar.
- Eco, U. (1989). *El signo de los tres Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen.
- Moreno, M., Henao, C., Darío, R., Caro, T. N. y Ramírez, M. (2011). El texto literario como práctica de lectura investigativa. *Redlecturas*, 5. 57-76. Doi: <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wp-content/uploads/2013/02/Redlecturas-5.pdf>
- Moreno, M., Jiménez, M. y Ramírez, M. (2013). Aportes de la didáctica de literatura y la secuencia didáctica abductiva a la formación de maestros investigadores en la educación media y superior. *Redlecturas*, 6, 70-86. Doi: http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/?page_id=2206
- Ramírez, M. (2009). *Argumentación escrita y abducción: la literatura desde algo que puede ser*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Centro de documentación de la Facultad de Educación. Medellín.
- Peirce, C. (1903). Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo. *Lección VI: tres tipos de razonamiento. Capítulo IV: Instinto y abducción*. Traducción castellana y notas de José Vericat. Doi: <http://www.unav.es/gep/OnThreeTypesReasoning.html>
- Peirce, C. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Traducción castellana y notas de Juan Martín Ruiz-Werner. Doi: <http://www.unav.es/gep/DeducInducHipotesis.html>
- Poe, E. A. (1999). Un descenso al Maelström. En *Narraciones extraordinarias*. Traducción Juliana Borrero (149-173). Bogotá: Panamericana.

Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning

Debates in Elementary School: Peer Production and B-Learning

Adriana Carolina Torres Escobar¹

Para citar este artículo: Torres, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning, 19(2), 237-251.

Recibido: 15-Junio-2014 / Aprobado: 12-noviembre-2014

Resumen

La investigación de corte cualitativo y con diseño de investigación-acción se interesa en cualificar los argumentos escritos de estudiantes de tercer ciclo. Durante las intervenciones se plantearon preguntas generadoras de debate que se encontraran relacionadas con problemáticas del entorno y los intereses de dichos infantes, a fin de que ellos, desde la escritura concebida como un proceso, logran construir argumentos. La investigación también se apoyó en el trabajo colaborativo en un ambiente de aprendizaje Blended Learning (ambiente presencial y ambiente virtual). En todo el proceso de intervención de la investigación los niños de primaria pusieron en práctica la colaboración entre pares empleando estrategias de planificación, revisión y corrección de información en los dos ambientes. A partir de la experiencia de investigación en el aula, se hace una propuesta dirigida a docentes de tercer ciclo con el propósito de favorecer el proceso de argumentación escrita.

Palabras clave: argumentos escritos, proceso de escritura, trabajo colaborativo, revisión de información

Abstract

Standard qualitative research with an action-research design is based on qualifying arguments written by third grade students. During the interventions, questions were generated from debate topics that were found related to environment problems and different interest from mentioned infants, in order for them, while writing as a conceived process, manage to construct their own arguments. This process was done through peer production in a Blended Learning environment (face-to-face classroom methods combined with computer-mediated activities). Throughout the whole intervention process of this investigation, children of elementary grade put to practice the collaboration between peers using strategies of planning, review and correction of information in the two environments. Based on experience of research in the classroom, a proposal is made and aimed at third grade teachers in order to assist in the process of a well written argument.

Keywords: written arguments, writing process, peer production, information review

¹ Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lenguas Modernas Español, Inglés y Francés, Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Escuela Nacional de Comercio, Bogotá D.C., Colombia. Correo electrónico: adriana1torres@rocketmail.com

INTRODUCCIÓN

Argumentar es una actividad indispensable en la vida de todo ser humano, ya que contribuye a defender sus ideas o refutar las de sus interlocutores. Marafioti (2004) afirma que la actividad de argumentar es inseparable de la comunicación; por tanto, es vital que desde la escuela primaria se orienten actividades para que los estudiantes elaboren argumentos.

Durante la investigación se identificó que muchos profesores de tercer ciclo enfocan sus clases en estudiar la forma del lenguaje y no su esencia comunicativa. Asimismo, hay pocas propuestas didácticas orientadas a cualificar la argumentación en primaria. Por estas razones se introdujo la argumentación a través de actividades que requerían trabajar colaborativamente a fin de construir argumentos escritos; se hizo énfasis en su revisión y corrección permanente. Tales tareas se desarrollaron en el aula y en un Wiki virtual, aprovechando las bondades de estos dos ambientes.

Actualmente hay un número escaso de investigaciones orientadas a la producción de argumentos de estudiantes de primaria en la escuela, como las de Brassart (1988), Camps y Dolz (1995) y Cotteron (1995). De acuerdo con ellos es posible que los niños aprendan a argumentar; no obstante, a causa del acercamiento limitado a la argumentación desde la infancia, llegan a la adolescencia o adultez sin saber adoptar una posición, defender sus ideas y contra argumentar las ideas de sus interlocutores, ya que aprender a argumentar es un proceso complejo que exige tiempo y práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es imprescindible que la escuela primaria aproxime a sus niños a la producción de argumentos con el propósito de que ellos adquieran las bases para ejercer roles críticos con respecto a conflictos que requieren resolver en su vida diaria y defiendan sus opiniones frente a diversas situaciones que enfrenten. La investigación pretende contribuir a la formación personal de los niños de tercer ciclo al ofrecer pautas introductorias a fin de que sean capaces

de argumentar; lo cual implica que desarrollen opiniones propias, reflexionen sobre la realidad y participen en ella, construyendo sus ideas a través de un pensamiento crítico y reflexivo. Por ello, el estudio se orienta a la resolución de los siguientes interrogantes.

Pregunta

¿Cómo cualificar la producción de argumentos escritos a partir del trabajo colaborativo en ambientes *B-Learning*?

Subpreguntas

- ¿Cómo orientar el trabajo colaborativo para favorecer el uso de estrategias de revisión de argumentos?
- **¿De qué manera la modalidad de aprendizaje *B-Learning* favorece el subproceso de revisión de argumentos escritos en condiciones de trabajo colaborativo?**
- **¿Qué estrategias contribuyen a potenciar el subproceso de revisión de argumentos?**

La educación tradicional concibe la interacción entre pares dentro del aula como una distracción que se debe evitar, ya que los compañeros no aportan nuevos conocimientos y, además, entorpecen el proceso de aprendizaje. Por el contrario, la presente investigación pretende promover el lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento a través del cual los estudiantes, en pequeños grupos heterogéneos y en ambientes *B-Learning*, desarrollen colaborativamente sus actividades de aprendizaje, construyan sus conocimientos y profundicen en su aprendizaje de forma coordinada y recíproca.

En este marco, el objetivo general de la investigación es cualificar la producción de argumentos escritos en estudiantes de tercer ciclo. Para lograrlo, fue necesario diseñar situaciones de trabajo colaborativo en ambientes *B-Learning* con el propósito de potenciar el subproceso de revisión

de argumentos escritos; generar situaciones de aprendizaje donde se pongan en juego estrategias cognitivas que favorezcan el subproceso de revisión de argumentos escritos; y hacer uso del Wiki como recurso tecnológico adecuado para la construcción colaborativa de argumentos escritos.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Según lo expuesto, la investigación profundiza en conceptos teóricos de argumentación, proceso de escritura, trabajo colaborativo y la modalidad de aprendizaje B-Learning. Dichos conceptos son esenciales para entender y resolver el problema planteado.

Argumentación

La argumentación es una actividad lingüística de pensamiento cuya finalidad es influir, transformar o fortalecer las creencias o comportamientos de aquellos que constituyen su objetivo (Plantin, 1996), por lo cual el auditorio desempeña un rol fundamental en este proceso. Por esta vía otros autores definen que el argumentar es una actividad verbal, social y racional que se orienta a convencer al interlocutor de la aceptabilidad de un punto de vista a través de proposiciones coherentes que la justifiquen (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006); es decir, razones que legitimen la opinión que se está defendiendo (Adam, 1992).

De acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) una argumentación es eficaz cuando sus instrumentos lingüísticos logran convencer a los destinatarios para que crean en lo que se dice, lleven a cabo las acciones sugeridas o reafirmen su adhesión a la postura defendida por el orador. Plantin (1996) asevera que argumentar es ejercer un pensamiento estructurado que requiere ser construido de una manera analítica y sintética. Lo cual exige que el sujeto tome una posición frente a un tema controversial; después examine, reflexione sobre él, explique y demuestre que su posición es la correcta a través de razones y pruebas.

Escritura como proceso

Cassany (1993); Collins y Gentner (1980); Flower y Hayes (1980); Perera (1984); Scardamalia y Bereiter (1992) y Smith (1982) definen la escritura como un proceso complejo que comprende actividades cognitivas y lingüísticas que se desarrollan desde que nace la intención de escribir hasta cuando se construye el texto final.

De acuerdo con la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso cognitivo que requiere que el escritor desarrolle operaciones mentales complejas. Al respecto Cassany (1993); Jolibert (1997) y Teberosky (1995) señalan que redactar un texto coherente y adecuado nunca se hace al escribir el primer borrador, sino a través de subprocesos recurrentes como la planificación, la redacción y la revisión.

Al concebir la escritura como un proceso y reivindicar el subproceso de revisión, se fomenta el desarrollo de la metacognición del escritor. Flavell (1979) propuso la noción de metacognición como control de los propios procesos de pensamiento. Según el autor, los sujetos que se destacan por ser competentes en la realización de tareas tienen un alto nivel de consciencia de sus procesos mentales.

De acuerdo con Flavell y Wellman (1997), la metacognición es un proceso que se compone de dos dimensiones. La primera dimensión se refiere al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento. Es decir, el conocimiento que una persona posee sobre sus procesos cognitivos y su influencia en la elaboración de tareas. La segunda dimensión es la regulación de la cognición. En esta dimensión el escritor hace un plan de acción y aplica sus propias estrategias metacognitivas para escribir su texto.

Las operaciones metacognitivas que se realizan durante todo el proceso de escritura son la planeación, la autorregulación y la evaluación de resultados.

La planeación consiste en prever las actividades y predecir resultados. La autorregulación se compone del monitoreo y el control. El monitoreo

consiste en que el escritor supervise su texto y, para lograrlo, aplica estrategias tales como hacer enmendaduras, tachar, borrar, subrayar, colorear, resaltar, encerrar palabras u oraciones, agregar paréntesis y usar mayúsculas (Flavell, 1979; Puente, 1994). Las actividades que componen la autorregulación son la verificación y rectificación de las estrategias utilizadas. Por último, la evaluación de los resultados se ejecuta al finalizar la tarea con el propósito de verificar el grado de eficacia de las estrategias empleadas.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se apoya en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la teoría constructivista (Bruner, Olver y Greenfield, 1966) y la cognición contextualizada (Brown, Collins y Duguid, 1989), ya que estas teorías admiten que la forma ideal de aprender es cuando los individuos se involucran en buscar y construir su propio conocimiento con la ayuda de otros.

La teoría con la cual el trabajo colaborativo se fundamenta más es con la teoría constructivista, la cual enfatiza en que el conocimiento es descubierto por los estudiantes y ellos son responsables de construirlo y reconstruirlo. Así, ellos tienen una participación activa en su proceso de aprendizaje con la colaboración de sus compañeros y profesores.

Al respecto, Vygotsky (1978) sugiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan más asiduamente cuando el sujeto desempeña una actividad con la colaboración de otros y no individualmente. De acuerdo con el mismo autor, la interacción social contribuye a desarrollar procesos superiores de pensamiento porque los resultados que un grupo en interacción alcanza, serán internalizados por cada uno de los participantes en su propio aparato cognoscitivo.

Johnson, Johnson y Smith (1998) afirman que el aprendizaje colaborativo, comparado con el trabajo individual, genera un procesamiento de la información más profunda y más conexiones

psicológicas significativas entre los participantes. Al actuar individualmente los sujetos no tienen la oportunidad de estudiar las perspectivas de sus compañeros ni tampoco de construir nuevo conocimiento, que se da al trabajar y negociar con las ideas de otros y defender las suyas. Entonces, el producto del aprendiente no consiste en la combinación de perspectivas, ideas y aptitudes de sus pares.

Modalidad de aprendizaje B-Learning

Coaten (2003); Marsh, McFadden y Price (2003) y Salinas (1999) definen el B-Learning como una modalidad mixta o bimodal que conjuga las características de la enseñanza y aprendizaje presencial y virtual.

En la investigación, en cuanto al aprendizaje B-Learning, se adoptó la postura de García (2012), quien afirma que el B-Learning no consiste en la búsqueda de puntos intermedios entre los modelos presenciales y a distancia, sino que es necesario conjugar estrategias, métodos, tecnologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje para satisfacer necesidades concretas de aprendizaje. Todo debe ser planificado con el propósito de complementar el aprendizaje presencial y a distancia; armonizar el aprendizaje autónomo y colaborativo; compensar comunicaciones simétricas y asimétricas; equilibrar diálogos síncronos y asíncronos; e integrar tecnologías y materiales convencionales y digitales.

Las teorías que sustentan al B-Learning son el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo y el humanismo (Kress, 2003; Mestre y Pérez, 2007; Tomei, 2003). Desde el conductismo, el B-Learning facilita la retroalimentación en el desarrollo de las actividades y una continua tutoría presencial y virtual, como se llevó a cabo en la investigación. En la perspectiva del constructivismo, promueve la construcción del conocimiento de forma individual y colaborativa.

Durante la investigación-acción, se siguieron parámetros de la teoría del cognitivismo, porque

las actividades que se desarrollaron tenían como finalidad que los estudiantes aprendieran a aprender, investigaran, indagaran y exploraran. Finalmente, desde el humanismo, se fomentó su motivación a través del acompañamiento del tutor e interacción con sus compañeros de trabajo colaborativo a través de medios virtuales y presenciales; asimismo, se tuvo en cuenta la incidencia de los estilos y ritmos de aprendizaje de cada sujeto.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo y asume el diseño de investigación-acción, término desarrollado por Kurt Lewin en 1994. En este caso, se orienta la investigación-acción hacia el cambio educativo. Se adopta el paradigma socio-crítico que parte del enfoque interactivo y de una realidad que está en perenne cambio, construcción y reconstrucción por parte de los actores sociales, donde el investigador es participante dinámico y activo.

La investigación se desarrolló bajo los principios metodológicos de Hernández, Fernández y Baptista (2007). Las etapas de investigación fueron: detectar el problema, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y hacer la retroalimentación. Se aclara que el proceso de investigación fue inductivo, interpretativo y recurrente.

Los datos se lograron recolectar mediante instrumentos como la grabación de intervenciones orales de los niños de tercer ciclo dentro de sus grupos colaborativos; las correcciones, los borradores y las versiones finales de los argumentos escritos en el aula presencial y en el Wiki.

La experiencia de investigación se llevó a cabo con una población de veintiocho estudiantes de tercer ciclo del Colegio Simón Rodríguez, organizados en cinco grupos colaborativos, dos grupos de cinco y tres grupos de seis niños.

Se mantuvo contacto constante con el grupo durante aproximadamente dos años y medio. Los grupos colaborativos trabajaron durante 13 sesiones. Se analizaron las reacciones orales de los

estudiantes en cada una de las sesiones de trabajo colaborativo presencial, sus intervenciones en el Wiki y el proceso de escritura de argumentos.

En la Tabla 1 se observa el corpus que se analizó y las categorías, subcategorías y unidades de análisis que se tuvieron en cuenta durante la investigación para ser analizado.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de realizar las intervenciones, los estudiantes que revisaban sus textos daban total preeminencia a los aspectos formales del lenguaje. Ninguno revisó ni corrigió sus producciones escritas teniendo en cuenta la adición, supresión o reformulación de ideas. Asimismo, se identificó que los alumnos enfocaban la escritura de textos en la producción directa de la versión final no haciendo borradores previos. Para solucionar estos problemas, la maestra investigadora los orientó con el propósito de que ellos escribieran de forma reflexiva en todo el proceso de escritura centrandolo su trabajo en la revisión y corrección de la información de los argumentos que creaban.

A través de las intervenciones, la investigadora se dirigió a los niños para que revisaran sus textos añadiendo, suprimiendo y reformulando la información desde la propuesta de Cassany (1993). Los niños de tercer ciclo lograron utilizar nuevas estrategias cognitivas para revisar y corregir sus argumentos escritos.

Como se muestra en la Figura 1, la estrategia cognitiva que prevaleció en el ambiente presencial para añadir nueva información al texto fue la de hacer anotaciones al margen de la hoja sobre las premisas que apoyaban su tesis, lo cual contribuyó, de acuerdo con Toulmin (1958), a que ellos fortalecieran su argumento. Además, en este caso los estudiantes crearon un argumento por disociación de acuerdo con la definición de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

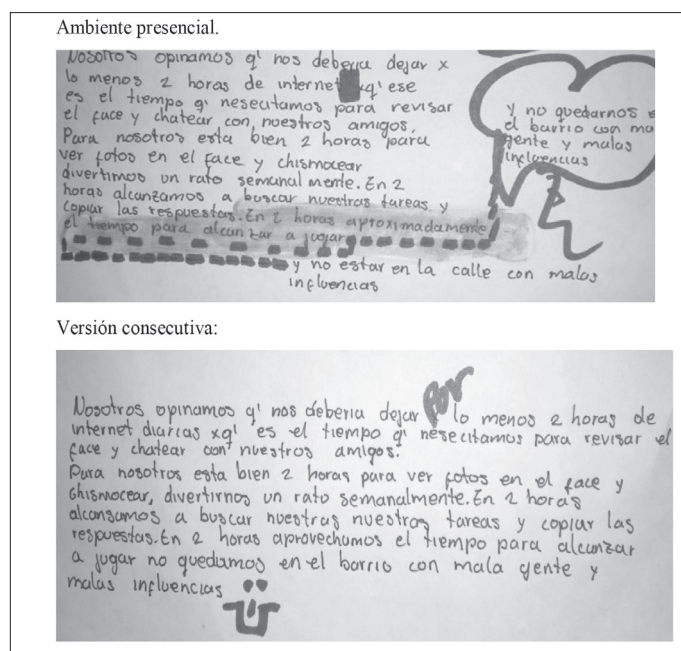
En un proceso inductivo, durante la investigación-acción, se preguntaba a los estudiantes si identificaban elementos innecesarios, repetidos

Tabla 1. Categorías, subcategorías, tipo de corpus y unidades de análisis

Categoría	Subcategoría	Tipo de corpus analizado	Unidad de análisis
Argumentación	Construcción de argumentos	-Argumentos escritos en el aula y en el Wiki -Argumentos construidos antes y después de las intervenciones	-Creación de las tesis y de las razones. -Argumentos por asociación cuasilógicos. -Argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real. -Argumentos por el ejemplo. -Argumentos sustanciales. -Nivel de los argumentos de los estudiantes: (preargumentativo, argumentación mínima)
Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo en un ambiente presencial Trabajo colaborativo en un ambiente virtual	-Registros de observación sobre el trabajo de los estudiantes. -Participaciones en el aula y en el Wiki	-Aportes de los estudiantes en la creación de sus textos. -Desempeño y cumplimiento de roles
Proceso de escritura	Revisión y corrección de la información	-Borradores de escritura -Versión final de los textos argumentativos	-Supresión, adición o reformulación de la información. -Creación de dos o más borradores. -Marcas de revisión y corrección en los textos (tachar, resaltar, subrayar, hacer anotaciones)

Fuente: Torres (2012).

Figura 1. Estrategia cognitiva: anotaciones al margen de la hoja. Ambiente presencial



Fuente: Torres (2012).

o incoherentes en sus respuestas; si la respuesta era afirmativa, la investigadora los guiaba a eliminar esa información. En el ambiente presencial los niños suprimieron información que contenía falacias. Ellos eliminaron presunciones porque no contenían un *reforzamiento* adicional para ser aceptadas por el auditorio que las leería. Como se aprecia en la Figura 2, una estrategia de revisión que utilizaron fue el uso de anotaciones al margen de la hoja refutando la idea a través de una experiencia personal para justificar la impertinencia de este argumento en su respuesta. Además, en el cuadro en el cual hacían su refutación sobre el argumento, lograron crear un contra-argumento de hecho.

En el ambiente virtual, cuando los estudiantes identificaban que había información que se repetía la eliminaban haciendo uso de tachones. Al eliminar información repetida e incoherente, contribuyeron a que sus argumentos no perdieran credibilidad ante el auditorio, ya que eliminaron errores lógicos evitando que su argumento fuera ambiguo. Por otro lado, luego de las correcciones que los niños de tercer ciclo hicieron a través de la tachadura, en la versión inmediatamente consecutiva, lograron crear un argumento por asociación

que se basa en la estructura de lo real mediante relaciones de causalidad, lo cual cualificó su mensaje comunicativo, como se expone en la Figura 3.

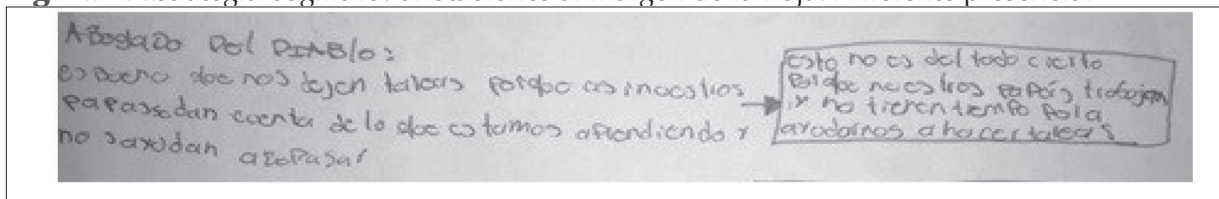
Siguiendo los parámetros de la investigación-acción y las tesis de Cassany (1993), se orientó a los estudiantes para que reformularan sus ideas cuando no respondían al objetivo de la escritura, su registro no era el adecuado o la información era ambigua.

En el ambiente presencial, los niños de tercer ciclo utilizaron la estrategia de tachar la información que modificarían en la siguiente versión. Como se muestra en la Figura 4, tacharon parte de la idea que habían escrito y la volvieron a formular en su siguiente borrador.

En el ambiente presencial, se ayudó a los niños a reescribir sus respuestas de acuerdo con las modificaciones que hacían en cuanto a la información y ortografía. Esto contribuyó a que construyeran al menos dos borradores de sus textos antes de la versión final.

Por otro lado, en el Wiki, a pesar de que los estudiantes trabajaban en el mismo salón, lo hacían en computadores distintos, disponían de varios minutos para leer una o más veces los mensajes publicados por sus compañeros y de acuerdo con su

Figura 2. Estrategia cognitiva: anotaciones al margen de la hoja. Ambiente presencial

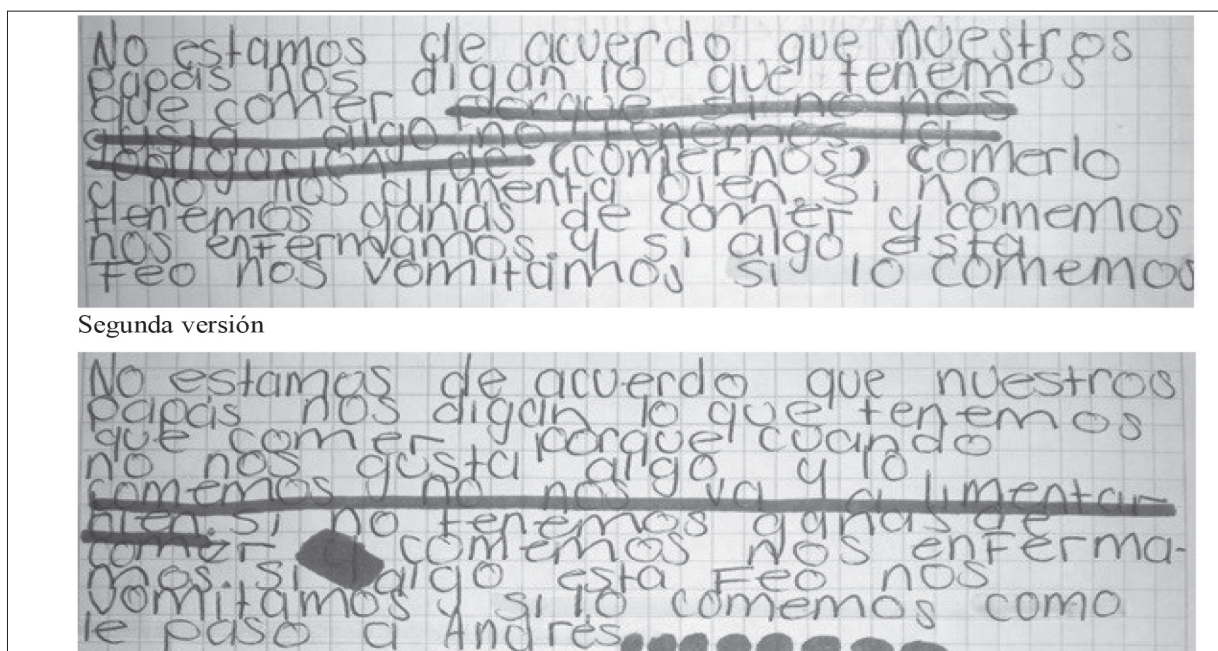


Fuente: Torres (2012).

Figura 3. Reescritura supresión de la información. Pantallazo del Wiki. Ambiente virtual

Otra cosa es que cuando aguantamos frio nos da gripa y nos resfriamos pero si nos ponemos una chaqueta aunque no sea del colegio no nos da tanto frio y no nos da gripa y no nos resfriamos.

Fuente: Torres (2012).

Figura 4. Reformulación de ideas. Ambiente presencial

Fuente: Torres (2012).

criterio podían registrar sus ideas en las versiones borrador sin solicitar el consentimiento del grupo. Esto estimuló en todos los miembros del grupo la revisión de las versiones precedentes, puesto que a través de la lectura y de la reflexión tenían que decidir si modificaban la información o agregaban más contenido a su texto. Además, cuando sus compañeros publicaban nuevos contenidos, los otros participantes del grupo revisaban y reflexionaban individualmente sobre ellos para preparar sus producciones escritas con la intención de complementar y responder la pregunta que concernía desarrollar a todo el grupo. En el siguiente extracto tomado de uno de los Wikis virtuales, se puede observar que los niños complementaron la primera versión de respuesta, reformularon y suprimieron información (Figura 5).

Como se aprecia en la Figura 6, en las intervenciones se logró que la totalidad de los grupos escribiera tres o más versiones de sus argumentos. La revisión y reescritura permanente de sus escritos contribuyó a que mejoraran la calidad de su escritura en términos de contenido y de normatividad.

Al respecto, se concluye que a partir del trabajo de revisión y corrección de las producciones escritas, los estudiantes lograron adoptar el rol de monitor. Razón por lo cual la mayoría fue capaz de hacer varias veces durante el proceso de escritura un proceso constante y autónomo de supervisión, generación de nuevas ideas, revisión y reconstrucción de su trabajo.

En la construcción de argumentos escritos, tanto en el trabajo colaborativo presencial como en el virtual, los niños de primaria trataron la revisión como una parte del proceso a desarrollar. En el segundo Wiki que se propuso a todos los grupos no se les solicitó hacer un mínimo de versiones a sus textos. No obstante, los grupos colaborativos siguieron creando borradores que hacían énfasis en el proceso de revisión y corrección.

Mientras tanto, en el ambiente presencial los niños de tercer ciclo hicieron solo dos versiones de sus respuestas, puesto que una persona era quien escribía lo que los demás participantes aportaban al texto; para el secretario se hizo dispendioso escribir reiteradamente.

Figura 5. Complementación, reformulación, supresión de información. Pantallazo del Wiki

No estamos de acuerdo con que nuestros padres sean amigos de nosotros en face porque ellos no son nuestros amigos ni pintan como ellos y eso lo hacen para controlarnos, fastidiarnos y leer las conversaciones que tenemos con nuestros amigos. La confianza que tenemos no da para tenerlos en face de pronto se dan cuenta de las mentiras, lee todas nuestras locuras y ver las fotos de nuestros amigos preferimos estar relajados, disfrutar con amigos y escribir lo que quiera por eso el grupo no esta de acuerdo con eso.

No estamos de acuerdo con que nuestros padres sean amigos de nosotros en face porque ellos no piensan como nosotros y no van a entender lo que escribimos o los chistes que agamos pensaran que es en serio. No creemos que sea bueno que ellos sean nuestros amigos en face porque lo hacen para controlarnos, mirar que hacemos y leer las conversaciones que tenemos con nuestros amigos eso nos quita el derecho a la privacidad y eso es malo. La confianza que tenemos no da para tenerlos en face de pronto se dan cuenta de las mentiras, lee todas nuestras locuras y ver las fotos de nuestros amigos preferimos estar relajados, disfrutar con nuestros amigos y escribir lo que quiera por eso el grupo no esta de acuerdo con que nuestros papas sean nuestros amigos en face.

Fuente: Torres (2012).

Figura 6. Secuencia de borradores. Pantallazo del Wiki. Ambiente virtual

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. También la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase es por eso quentos a todo, a sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros la musica sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos. También la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. La musica sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos mientras estudiamos. También queremos que nos dejen escuchar musica en clase porque la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. Si estamos juiciosos la profesora debería dejarnos escuchar musica porque nos sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos mientras estudiamos. También queremos que nos dejen escuchar musica en clase porque la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oigo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Fuente: Torres (2012).

Por otro lado, los estudiantes aumentaron su autonomía en el Wiki para revisar y corregir sus textos antes de lograr la versión final. Como se aprecia en la Figura 6, centraron su atención en redactar ideas y mejorar globalmente el texto en varias versiones, ya que no quedaban satisfechos con los primeros borradores de sus composiciones escritas, lo cual es propio de escritores expertos de acuerdo con Casany (1993).

No es suficiente que los estudiantes trabajen en grupo para que se produzca un aprendizaje rico y significativo, es necesaria la colaboración entre ellos en la construcción del conocimiento. De acuerdo con la observación participante, la mayoría cumplió con el rol que escogió en el grupo demostrando disposición de completar sus tareas asignadas.

Al realizar una comparación entre la prueba efectuada antes y después de las intervenciones se observa que los niños de tercer ciclo lograron crear argumentos a propósito de breves situaciones cotidianas de debate, que son importantes para ellos y fueron objeto de discusión colectiva.

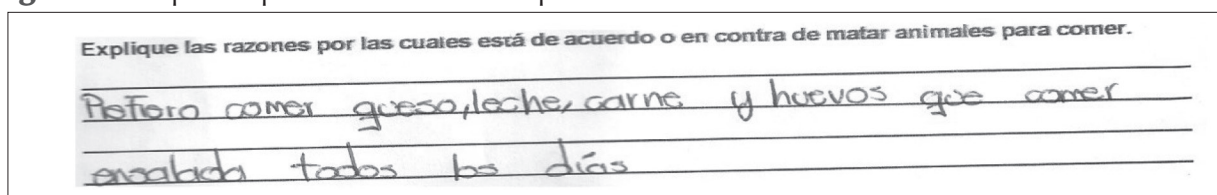
Antes de efectuar las intervenciones, la mayoría de los niños de tercer ciclo no adoptó una posición con respecto a la pregunta que se les había asignado responder, ni tampoco razones que la defendieran.

Por otra parte, otros niños de primaria se ubicaban en un estado pre-argumentativo desde la perspectiva de Golder y Coirier (1996), puesto que, como se evidencia en la Figura 7, presentaban opiniones sin razones; lo cual es propio de niños entre los siete y catorce años de acuerdo con las investigaciones que estos autores realizaron sobre los estadios en la adquisición de competencias argumentativas. Luego de la intervención, los niños de tercer ciclo respondieron la misma pregunta y presentaron una opinión, una razón y no presentaron contra-argumentos. Esto los ubica en el segundo nivel de argumentación mínima (Golder y Coirier, 1996).

Como se puede apreciar en la Figura 8, se identificaron argumentos por asociación cuasilógicos, ya que los estudiantes pretendieron convencer a través de similitudes haciendo relaciones de igualdad. En las versiones finales de los argumentos que ellos presentaron en el Wiki virtual, también se evidencia que todos los grupos lograron explicar las razones que sustentaban sus opiniones, lo cual se observa en la Figura 9.

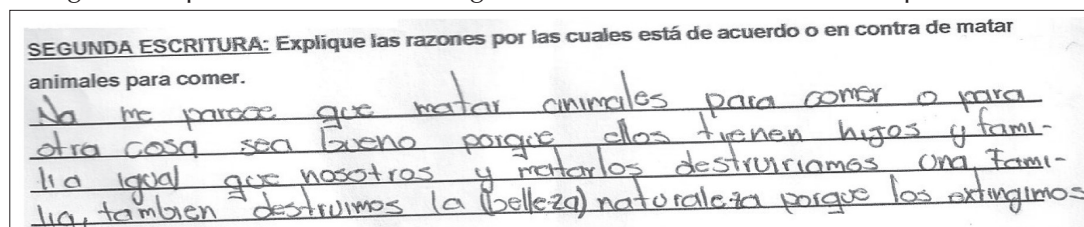
Por otro lado, como se manifiesta en la Figura 10, antes de las intervenciones los estudiantes producían en su totalidad opiniones de valoración y para argumentar daban un valor a los hechos basándose en indicadores como bueno, malo, positivo, negativo,

Figura 7. Respuesta pre-intervención sin opiniones ni razones



Fuente: Torres (2012).

Figura 8. Argumento por asociación cuasilógico. Post-intervención. Ambiente presencial



Fuente: Torres (2012).

Figura 9. Opinión sustentada con razones. Pantallazo ambiente virtual

Nuestro grupo está en desacuerdo con los niños que juegan con la comida del refrigerio porque eso es desperdiciar comida nutritiva que pudiera servir a otras personas pobres o a los desechables que no tienen nada que comer.

Fuente: Torres (2012).

moral e inmoral. Después de las intervenciones, los niños de primaria crearon no solamente premisas de valores sino que también recurrieron a razones que se basan en la estructura de lo real puesto que defendieron sus opiniones mediante relaciones de causa/efecto (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Lo anterior se aprecia en la Figura 11.

Los argumentos que prevalecieron en las producciones de los estudiantes después de las

intervenciones fueron predominantemente sustanciales desde la perspectiva de Toulmin (1958). En la Figura 12, se observan datos empíricos que ellos utilizaron para apoyar la conclusión del argumento.

Finalmente, antes de la intervención, los niños de tercer ciclo se ubicaban en el primer nivel de la argumentación de acuerdo con Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001); puesto que sus razones estaban centradas en los intereses y gustos

Figura 10. Pre-intervención: opinión valorativa

Explique las razones por las cuales está de acuerdo o en contra de matar animales para comer.
yo como animales bien ricos pero me da tristeza que los maten para comerlos. No me parece que maten a los pobrecitos para comerlos.

Fuente: Torres (2012).

Figura 11. Post-intervención: relaciones de causalidad

SEGUNDA ESCRITURA: Explique las razones por las cuales está de acuerdo o en contra de matar animales para comer.

Yo estoy muy en contra de matar animales para comer porque ellos son parte de nuestra naturaleza y si dejamos matarlos vamos a destruir nuestro mundo

Fuente: Torres (2012).

Figura 12. Pantallazo. Ambiente virtual. Argumentos sustanciales

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros.

Preferimos estudiar en la tarde porque podemos despertarnos tarde y si nos despertamos temprano podemos ver televisión toda la mañana y por muy temprano que nos levantemos es a las siete.

Fuente: Torres (2012).

subjetivos de los estudiantes. Después de las intervenciones, ellos fueron capaces de crear argumentos de segundo nivel también subjetivos y centrados en el “yo” pero desde Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001), fueron argumentos prácticos porque señalaron conveniencias particulares para ellos mismos como se puede apreciar en la Figura 13.

Conforme a los resultados y análisis de los argumentos de los estudiantes antes, durante y al finalizar las intervenciones, se concluye que es posible introducir desde edad inicial la creación de argumentos escritos. Antes de la intervención, cuando los niños de primaria tenían la intención de argumentar no tomaban posiciones o se limitaban a opinar. En contraste, a través de la creación de argumentos con sus compañeros, la revisión y la reescritura, lograron construir razones que incluyeron en la producción de tesis y razones. A partir de la experiencia de producción de argumentos con los niños, se recomienda iniciar con temáticas de su interés para que el ejercicio argumentativo sea atractivo para los niños y así logren alcanzar mayor efectividad frente a los objetivos planteados, tal como se realizó en la presente investigación.

CONCLUSIONES

Es posible cualificar la producción de argumentos escritos de niños de tercer ciclo en ambientes

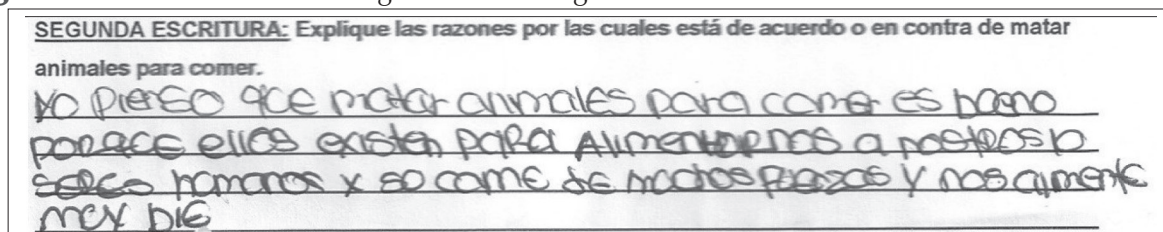
B-Learning orientándolos explícitamente y a través de ejemplos auténticos a crear tesis, razones y premisas. Para promover el debate, la creación de argumentos, la motivación y la riqueza de contenido, es necesario que los niños de primaria trabajen colaborativamente en grupos heterogéneos.

Con el propósito de que la producción de argumentos sea significativa para los estudiantes, es necesario proponer tareas y preguntas auténticas de escritura que les promuevan la elaboración de diferentes tipos de argumentos. Este proceso debe constar de planeación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos en cada borrador.

La experiencia investigativa fue favorable porque durante las intervenciones, los niños de primaria cualificaron su producción de argumentos escritos, ya que lograron crear tesis, premisas, argumentos por asociación cuasilógicos, argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real y argumentos por el ejemplo.

A fin de que los estudiantes creen argumentos sólidos es ineludible que en sus grupos colaborativos el docente los oriente para que ellos: 1) realicen la planeación de su escritura durante todo el proceso teniendo en cuenta los objetivos de la tarea, las características del auditorio que los leerá, el registro adecuado, la información pertinente que se debe desarrollar y los aspectos lingüísticos que contribuirán a que el texto sea claro para el lector; 2) expongan sus tesis; 3) creen razones con

Figura 13. Post-intervención: argumentos de segundo nivel



Fuente: Torres (2012).

premisas que las apoyen; 4) discutan sus ideas y argumentos; 5) enriquezcan sus producciones escritas con los aportes de todos los miembros; 6) contra-argumenten; 7) negocien y lleguen a consensos sobre qué posición apoyarán; 8) revisen, corrijan; 9) reescriban sus argumentos varias veces con la ayuda de todos los participantes; y 10) escriban la versión final con la colaboración de todos los participantes.

También es indispensable que tanto en el ambiente presencial como virtual, el docente haga explicaciones y preguntas que requieran que los estudiantes reflexionen dentro de sus grupos colaborativos acerca de las estrategias cognitivas que les son útiles para crear sus opiniones, razones y premisas. Todas las actividades deben ser guiadas explícitamente para que los niños de tercer ciclo sean conscientes de lo que están aprendiendo, de las razones por las cuales están construyendo argumentos y de los procesos que se encuentran desarrollando para lograrlo.

Es importante que los docentes de primaria guíen, acompañen y ayuden a los niños de tercer ciclo para que escriban varias versiones de sus textos, revisen, corrijan y potencien sus argumentos, a través de las siguientes estrategias: 1) verificar que cada argumento tenga al menos una opinión y una razón; 2) eliminar contradicciones, repeticiones, información que no aporta a desarrollar las ideas; 3) agregar conectores, ejemplos, premisas que sustenten el objetivo central del texto; 4) reformular ideas que presenten ambigüedades; 5) presentar la información ordenadamente evitando que sea aislada o no relacionada con el tema; 6) corregir la ortografía de las palabras. El docente puede proponer a los estudiantes que para revisar y corregir sus textos utilicen estrategias tales como hacer tachones, enmendaduras, paréntesis, notas al margen de la hoja, subrayado, resaltado, preguntas, mayúsculas, modificación directa al texto, entre otros.

Al conjugar la creación de argumentos con la revisión y corrección de la información, la investigación contribuyó a que los estudiantes dejaran

de concebir la escritura como un código de transcripción cuyo enfoque principal es la correcta ortografía de las palabras. Por el contrario, luego del trabajo de escritura desarrollado durante las intervenciones, el cual estaba centrado en el contenido, ellos consideraron que la escritura es un medio para comunicar ideas al lector y que requiere permanente planeación, revisión y corrección para tejer el texto adecuadamente desde el inicio del proceso hasta la versión final.

Se concluye que al conjugar el trabajo colaborativo, el proceso de escritura y el B-Learning se logró cualificar los argumentos escritos de los niños de tercer ciclo. Esto se demuestra en que antes de las intervenciones, cuando los niños intentaban argumentar, se les dificultaba comunicar su punto de vista y no presentaban las razones por las cuales tenían determinada posición. Luego de las intervenciones, a partir de la perspectiva de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), se logró crear tesis, premisas, argumentos por asociación cuasilógicos, argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real y argumentos por el ejemplo; según la postura de Toulmin (1958), la totalidad de argumentos que crearon fueron sustanciales.

De acuerdo con los hechos anteriores, es posible apoyar procesos para que los estudiantes de primaria, más específicamente de tercer ciclo, cualifiquen su argumentación oral y escrita en ambientes B-Learning. Como los resultados de la presente investigación fueron favorables, se recomienda que los maestros de primaria inicien un trabajo de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes para producir argumentos escritos a través de la integración del trabajo colaborativo y el proceso de escritura en ambiente B-Learning.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es producto de la investigación *Relaciones entre trabajo colaborativo y ambientes de aprendizaje B-Learning para la cualificación de argumentos escritos en niños de tercer ciclo*,

realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Brassart, D. (1988). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *European journal of psychology of education*, 4(1), 51-69.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J., Olver, R., & Greenfield, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: Wiley.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Coaten, N. (2003). Blended e-Learning. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). A framework for cognitive theory of writing. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (51-72). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1997). *Metamemory. Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (31-50). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- García, L. (2012) *Blended, ¿mezcla o integración?* Recuperado de <http://aretio.hypotheses.org/135>
- Golder, C., & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. (2nd Ed.). Edina: Interaction Book Company.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Cambridge: The Cromwell Press.
- Marafioti, R. (2004). *Recorridos semiológicos-signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marsh, G., McFadden, A., & Price, B. (2003) *Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes*. Alabama: The University of Alabama, Institute for Interactive Technology, Doster Hall. Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Mestre, U. y Pérez, R. (2007). *Monografía sobre B-Learning o aprendizaje bimodal*. Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Le Seuil.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Barcelona: Getafe.
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec99.html>
- Sánchez, Y. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (89-104). Cali: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir? Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tomei, L. (2003). *Challenges of Teaching with Technology across the Curriculum: Issues and Solutions*. London: Information Science Publishing.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Rol mediador docente en la comprensión de textos

Teaching Mediating Role in the Comprehension of Texts

Sandra Milena García González¹

Para citar este artículo: García, S. M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267.

Recibido: 1-agosto-2014 / **Aprobado:** 9-noviembre-2014

Resumen

Se analizan las relaciones que emergen entre el rol mediador del docente y la lectura de textos expositivos. Se plantea el uso de estrategias metacognitivas como una herramienta didáctica útil para la formación de lectores autónomos desde el diseño de investigación-acción, se muestran transformaciones significativas en las interacciones de aula asociadas al mejoramiento de la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de educación media; es decir, el fortalecimiento tanto de la comprensión de lectura y las múltiples actividades cognitivas que esta convoca, como de la implementación y cualificación del rol mediador docente en los procesos dentro del aula.

Palabras clave: comprensión de lectura, estrategias metacognitivas, texto expositivo

Abstract

This article discusses relationships that emerge between the mediator of the teaching role and the reading of expository texts. The use of metacognitive strategies are contemplated as a teaching tool for the formation of independent readers from an action-research design, significant changes are shown in classroom interactions associated with the improvement of reading comprehension of a group of high school students, that is to say, the strengthening of both reading comprehension and the multiple cognitive activities that is convened, as of implementation and qualification of the mediating role in the teaching processes within the classroom.

Keywords: reading comprehension, metacognitive strategies, expository text

¹ Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente encargada del área de español en el colegio Montessori British School. Correo electrónico: milenafllea@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos. Tradicionalmente se ha creído que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro en estas dificultades evidenciadas en los estudiantes.

La problemática escolar de la comprensión de lectura ha sido retomada desde hace ya largo tiempo, pese a esto, esta dificultad continúa presentándose. Por esta razón el presente artículo plantea algunos aportes que permiten analizar nuevos elementos para dar solución a esta situación. Se establecen las relaciones que se tejen entre el papel del docente como mediador de procesos de lectura y las acciones que adelantan los estudiantes para favorecer la comprensión de textos, puesto que esta necesidad resulta imperiosa en la escuela de hoy.

La comprensión no solo requiere de la capacidad de quien lee, sino que, por supuesto, necesita del desarrollo de algunas condiciones propicias que lleven al lector a cumplir uno de los propósitos de la metacognición: una formación más autónoma y autorregulada presente en la investigación. Lo anterior supone adelantar procesos sistemáticos en el aula sobre cómo se lee, qué acciones desarrolla el maestro para favorecer la lectura, qué tipo de interacción genera el maestro y el estudiante en el aula frente a las dificultades de comprensión.

Por medio del diseño de investigación-acción se pretende generar la reflexión tanto del docente como del estudiante dentro del proceso de lectura, para demostrar la manera en que el ejercicio del rol mediador del docente incide en una transformación de sus prácticas, lo cual hace que poco a poco se beneficien los procesos de comprensión.

Finalmente, los resultados muestran la manera en que el desarrollo de estrategias metacognitivas de lectura aporta significativamente al proceso lector de los estudiantes, gracias al ejercicio del rol mediador del docente que se configura como un elemento de vital importancia en el fortalecimiento de la actividad de lectura en la escuela.

ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

El presente artículo posee como referentes teóricos los conceptos de lectura como proceso, comprensión lectora, metacognición y rol mediador docente.

El proceso de lectura

En el campo de la educación, específicamente en la enseñanza de la lengua, diversos autores se han preguntado por la lectura y cómo concebir esta actividad discursiva en la escuela. Para responder a este interrogante la investigación acoge la concepción social de lectura, debido a que la construcción de sentido y significado de esta actividad emerge en la escuela por medio de un proceso acertado de mediación, es decir, interactúan varios sujetos partícipes dentro del contexto escolar.

Dicha construcción de sentido surge gracias a los factores contextuales y culturales dentro de una sociedad determinada, este proceso se obtiene gracias a la interacción de saberes, pensamientos y sentimientos presentes en cada lector. Esta perspectiva es desarrollada por Daniel Cassany (2006) autor a quien se retoma en la investigación.

Es importante resaltar el papel determinante de la lectura en el contexto escolar. No se concibe la escuela, ni la vida sin ella, se puede decir que el hombre desde su primera aparición en el mundo está leyendo. Cuando sale del vientre de su madre inicia un proceso de lectura, en el que se lee el mundo como lo propone Freire (1991):

En el esfuerzo por retomar la infancia distante, aunque ya he hecho referencia, buscando

la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía,... la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra. (p.2)

Freire (1991) plantea la manera en el que el hombre lee sin aún llegar a la codificación, esto quiere decir que la lectura ha estado presente desde el inicio de la vida del ser humano. Más adelante cuando ingresa al espacio escolar, el niño comienza a descubrir un mundo nuevo y arbitrario, en el que debe descifrar ciertos códigos que proponen nuevas formas de conocimiento.

Estas formas de conocimiento están presentes en la vida escolar y de forma particular en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, por ende la lectura se configura como una necesidad creada culturalmente. López y Arciniegas (1998) con respecto a este aspecto escolar afirman:

Aprender a leer, como aprender a escribir, son pues objetivos prioritarios de la educación y se espera que los estudiantes puedan leer textos adecuados a su edad de manera autónoma y que, progresivamente, aprendan a usar la lectura no solo con fines de información sino como medio de acceso al aprendizaje de contenidos nuevos y de creación de conocimiento. (p.8)

En otras palabras, al potenciar los procesos de lectura en la escuela, el estudiante se encuentra en la capacidad de trascender por medio de esta actividad en otros contextos. Se establece la forma en que un lector que se apropia de su habilidad discursiva, es decir, lee y actúa de forma adecuada conforme al contexto en el que se encuentre. Asimismo, es importante remarcar la lectura como un proceso social en el que se encuentran tres aspectos fundamentales: el lector, el texto y el contexto. Estos tres elementos permiten establecer una verdadera interacción y construcción de sentido y significado.

Transversalidad y comprensión lectora

Por otra parte, al ser la lectura valorada como una actividad del lenguaje de carácter transversal, la escuela debe fortalecer las estrategias de los estudiantes que le permitan mejorar esta actividad comunicativa.

La transversalidad de la lectura es relevante debido a su uso permanente en los diversos campos sociales, pero particularmente en el escolar, puesto que este ámbito tiene la misión de enseñar a leer y comprender. Por tal razón, es importante retomar el concepto de la transversalidad de la lectura, entendida como una condición presente en todo momento, tanto en la escuela como fuera de ella.

Del mismo modo, es fundamental establecer los factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora, con el objetivo de propiciar espacios didácticos de cambio y reflexión *in situ* que favorezcan los procesos de los estudiantes de cara a un mundo que exige y reta al hombre a sobrevivir, López y Arciniegas (2004) proponen:

La comprensión de textos es un proceso gradual que se va construyendo desde el momento mismo en que el lector se enfrenta al texto y aún antes, desde que este toma la decisión de leerlo y comienza a crearse expectativas y a formular hipótesis sobre su contenido...El proceso así concebido supone un lector activo que se involucre con el texto en un contexto específico para procesar, interpretarlo, poder elaborar una representación mental coherente de sus contenido y que además, asuma el control y la regulación de su propio proceso, durante la realización del mismo. (p.23)

En la investigación este concepto de comprensión se enmarca dentro de la configuración de sentido y significado que un lector construye a partir de un texto, asimismo, se tiene en cuenta que en este proceso de comprensión está

implícita una construcción de aprendizaje y de conocimiento.

Metacognición y lectura

A fin de lograr el fortalecimiento de la comprensión, durante la investigación se utilizaron una serie de estrategias, entendidas según Solé (1994) como “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p.69).

Por su parte, Vidal y Gilabert (1995) afirman que las estrategias “suponen que el sujeto sigue su plan de acción para resolver determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión” (p.56)

Por lo tanto, las estrategias son diversos procedimientos que alguien establece para lograr un fin determinado. Estas herramientas de comprensión deben ser construidas por cada lector para lograr la comprensión del texto. Igualmente, dentro de aquellas el docente se encuentra convocado a asumir en todo momento el rol mediador para que el estudiante logre analizar, sintetizar, generalizar, abstraer y apropiarse de los conceptos planteados en el texto.

En este orden de ideas, cuando el lector aprende y desarrolla ciertas herramientas al momento de leer, estas se convertirán en estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyan y cualifican la construcción de sentido.

En consecuencia, durante la investigación han sido planteadas una serie de estrategias de lectura (antes, durante y después) que aportan significativamente al proceso de comprensión lectora.

Rol mediador docente

Teniendo en cuenta la trascendencia del papel del maestro y con el propósito de lograr el objetivo de la investigación fue necesario contemplar la importancia del concepto de rol mediador del docente en la relación de enseñanza y aprendizaje,

es decir, la práctica pedagógica y todo lo que ella convoca:

- Concepción pedagógica y didáctica;
- Dinamismo con que asume las clases el docente;
- Dominio de la disciplina;
- Trato con los estudiantes;
- Ser modelo actitudinal.

Y en general cada una de las acciones que el profesor desarrolla dentro de los espacios escolares, los cuales son de vital importancia en los procesos de aprendizaje de los educandos. Por ende, es preciso definir el concepto de mediación que se manejó en el proceso investigativo. La mediación es entendida como la interacción entre el docente y el estudiante, en esta el papel del maestro permite la circulación y construcción del conocimiento en la escuela, es desde allí como los estudiantes se vinculan con sus aprendizajes.

Tebar (2003) define el concepto de mediación de la siguiente manera:

Es la característica de la interacción, especialmente en la experiencia de aprendizaje y en la transmisión cultural. Se produce en un clima de empatía y mutua aceptación entre los protagonistas... potencia las capacidades del sujeto, despierta su competencia, regula la conducta, controla la impulsividad, ENSEÑA ESTRATEGIAS... provoca el análisis metacognitivo de todo el proceso de aprendizaje para crear la plena autonomía del sujeto... se realiza a partir de los criterios de intencionalidad-reciprocidad, significación, trascendencia, etc. (p.276)

Así, la mediación es entendida como la ayuda que brinda el educador al estudiante para la aproximación de los saberes y la estructuración de su pensamiento. De este modo, se asume este concepto como la práctica que implica la inmersión de varios roles del docente dentro del aula de clase. Dicho rol debe surgir como una necesidad

debido a las carencias que se presentan en las prácticas de algunos profesores.

Al respecto, Tebar (2003) afirma que “una de las principales lagunas más trascendentales de la educación: que aún perdura es la falta de formación pedagógica y la carencia de recursos didácticos de muchos maestros y profesores” (p.2).

De ahí que una de las acciones más importantes dentro del rol mediador del docente es la reflexión, puesto que conlleva a una cualificación de sus propios procesos y de los procesos de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta la cotidianidad escolar, se hace evidente el hecho de que dentro del aula existen grandes retos para el docente mediador con respecto a las habilidades de la actividad de lectura de sus estudiantes: lograr un lector competente, fortalecer las capacidades lectoras de los estudiantes, generar vínculos con las lecturas que se llevan al aula, acercar a los estudiantes a procesos inferenciales y niveles superiores de lectura.

De esta manera, el rol mediador del docente requiere desarrollar ciertas funciones para dar significado y guiar su trabajo y obviamente el de los estudiantes. Estas funciones según Tebar (2003) son:

Cognitivo: Ayuda al alumno a ser consciente de lo que aprende, por qué y cómo, así como de sus dificultades y errores... Afectivo-motivacional: hacer consciente el cambio en el interés que los saberes despiertan en cada alumno.

Socializador: hacer ser consciente que todo lo aprendemos con y a través de los demás... (p.193)

Como ya se mencionó, para que el rol mediador del docente garantice el fortalecimiento del proceso de comprensión de lectura es necesario conocer algunas de las acciones relevantes que configuran este concepto, a continuación se mencionan algunas (Tabla 1):

Estas acciones son necesarias y pertinentes para realizar un proceso de mediación coherente con las necesidades de lectura comprensiva de los estudiantes, es así como el profesor, al desarrollar su rol mediador debe realizar un proceso complejo y detallado para lograr los propósitos trazados durante cada una de sus clases, develando aciertos y desaciertos en este continuo trasegar.

El docente mediador debe atreverse a reflexionar, a pensarse y a transformar su actuar día tras día, para lograr cambios significativos en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

La escuela actual es llamada a ser parte de una transformación, uno de los cambios urgentes es el reconocimiento del rol del docente mediador y otorgar al estudiante el papel protagónico en la construcción de sus aprendizajes. El maestro se encuentra en la obligación de jalonar y despertar el potencial de cada estudiante, Tebar (2003). Es por este motivo que el educador como jalonador y motivador debe conocer la *zona de desarrollo*

Tabla 1. Acciones del rol mediador docente que favorecen la comprensión y mejoran en general los procesos de pensamiento de los estudiantes

Planificar las clases y objetivos.	Conocer las dificultades y necesidades de sus estudiantes
Generar conciencia de la comprensión de los estudiantes	Vincular de forma activa a los estudiantes en sus clases
Promover la construcción de conocimiento	Realizar una evaluación formativa
Jalonar procesos de pensamiento	Propiciar la autonomía dentro de las actividades de clase
Promover valores para una formación integral	Realizar ejercicios metacognitivos, metalingüísticos o meta-discursivos
Motivar a los estudiantes frente a los procesos lectores	Promover la creatividad e imaginación

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

próximo como un elemento que permite llevar de un estado de conocimiento a otro superior a los estudiantes, tal como lo asegura Vygotsky (1979):

(la zona de desarrollo próximo es)... la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinando a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

A fin de llegar a este mencionado estado de autonomía e independencia del estudiante, el rol mediador del docente debe ser suficientemente planeado, reflexionado y pertinente con los objetivos que se ha propuesto y con los niveles a los que quiere llevar a sus estudiantes. Cada momento del presente artículo reafirma la importancia del papel del maestro en la relación dual enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la comprensión lectora, objeto de estudio en la investigación.

INTERACCIONES DENTRO DEL AULA

Un elemento de vital importancia dentro de la mediación en el aula es la interacción que surge entre el docente-estudiante y entre estudiante-estudiante, debido a que sin esta relación no sería posible ninguna otra en la escuela.

Son evidentes las relaciones constantes que surgen dentro de aula, pero ¿qué tan conscientes son los maestros de estas interacciones y sus implicaciones e influencias?, esta es una pregunta relevante en tanto que la mediación pretende hacer consciente al educador de esta influencia, debido a la trascendencia de su rol en la pedagogía y la didáctica. Por estas razones se entiende la interacción en la escuela como aquella relación, vínculo o actividad, que surge en el espacio educativo y que tiene como objetivo enseñar. Es decir, las interacciones son el medio de aprendizaje de los educandos. El educador debe prepararse y

conocer cuál es la clase de interacción que conviene al educando para lograr un aprendizaje consciente y significativo.

Frente a la interacción argumenta Coll (1991) lo siguiente:

Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso enseñanza /aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de tareas escolares. (p.137)

La interacción convoca al docente a reflexionar frente a estas relaciones cotidianas, poco conscientes muchas veces, debido a las múltiples situaciones que se presentan en el día a día en el contexto áulico. Estas relaciones de interacción se tornan importantes, debido a que la construcción del conocimiento surge en sociedad, como lo afirma la teoría sociocultural. Llevar al aula un rol que vincule reflexión sobre la práctica es un aporte importante para lograr una verdadera transformación educativa.

METODOLOGÍA

La investigación-acción permite transformar e innovar la práctica pedagógica desde la participación de diferentes actores de la comunidad educativa. En este sentido el rol mediador del docente se convierte en objeto de reflexión y análisis dentro de la investigación.

Desde el diseño de investigación-acción se desarrollaron las etapas requeridas, las cuales hicieron visibles la obtención de algunos productos que fueron definitivos para lograr los objetivos de la investigación.

Durante el proceso investigativo se obtuvieron caracterizaciones de las acciones didácticas que intervienen en el proceso de lectura de los estudiantes, asimismo, se identificaron los tipos de acciones mediadoras que favorecen el proceso de comprensión de los educandos, por medio de

las observaciones, diarios de campo, planeación y puesta en marcha del plan de intervención desarrollados por la maestra.

Por otra parte y a partir de la definición de las categorías en la investigación se planteó un plan de intervención con veinticinco estudiantes durante cinco meses en los cuales se construyeron las diversas actividades (materializadas en una secuencia didáctica y varios talleres), alrededor del fortalecimiento de la comprensión de lectura por medio del ejercicio del rol de mediación docente.

Para tal fin, se tienen en cuenta las categorías y las unidades de análisis planteadas durante la elaboración del proyecto, a partir de las cuales emergen conceptos que evidencian otros que se manifestaron durante la intervención pedagógica. A continuación se socializan las categorías bajo las cuales se realizó el análisis del corpus (Tabla 2).

Durante la intervención se desarrollaron tanto secuencias didácticas como talleres, los cuales son herramientas didácticas valiosas para el desarrollo y obtención del objetivo de investigación. Es decir, al desarrollar cada una de las actividades fueron evidentes progresos en el proceso de comprensión de los estudiantes así como la reflexión continua del profesor para mejorar su rol dentro de aula y tener resultados favorables en sus estudiantes. De esta manera, dentro de la investigación se comienza a comprobar el beneficio e influencia del rol mediador dentro el proceso de comprensión de los educandos.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos dentro de la investigación pueden ser analizados desde las siguientes categorías.

Rol mediador del docente

Durante este proceso de intervención desarrollado con los estudiantes surgieron varios momentos en que la docente debía hacer una pausa y realizar una retrospectiva frente a las acciones desarrolladas dentro del aula. Pensar y reflexionar de cara a las acciones y al rol que posee, con el propósito de evidenciar sus fortalezas y dificultades por medio de un ejercicio de autoevaluación y establecer un plan de mejoramiento que fortaleciera su rol como docente mediadora. Estas pausas reflexivas la llevaron a reforzar teóricamente su propuesta de mediación, así como a replantear ciertas actitudes y discursos que asumía dentro del aula que poco aportaban a su papel y a los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

Por lo tanto, el rol del docente mediador desarrollado dentro de esta propuesta se halla presente durante todo el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes. El profesor debe planear y reflexionar con cada acción de este proceso, ya que es él quien jalona los procesos de cada estudiante.

Tabla 2. Categorías y unidades de análisis

Categorías inductivas	Unidad de análisis
Mediación docente	Tipos de mediación Interacciones (docente- estudiante, estudiante – docente y estudiante - estudiante)
Comprensión lectora	Uso de Estrategias cognitivas Manejo de Estrategias metacognitivas Producciones de los estudiantes (Resúmenes, macroproposiciones, opiniones etcétera)
Textos expositivos	Estructura causa efecto Estructura Problema – solución

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

El rol mediador docente en el proceso de comprensión debe acercar los textos que van a trabajar los estudiantes, es por eso que el profesor debe ser un motivador para que los educandos enfrenten su propio proceso de lectura y la manera como esta actividad es útil y potente para su vida (Cuadro 1).

Desde el inicio del proceso la docente comienza a cambiar los paradigmas educativos cotidianos, puesto que no se hace mención alguna a aspectos educativos tradicionales, en cambio la educadora trae a colación otros contextos de la lectura desconocidos, hasta ese instante por los estudiantes. La maestra pretende cautivar a los estudiantes desde el primer momento con las diversas actividades que compartirá durante las sesiones de clase por medio de una vinculación afectiva-motivacional.

Otro de los rasgos del rol mediador del docente evidente en el desarrollo de la propuesta de intervención es el conocimiento de las necesidades y dificultades de los estudiantes con respecto a su proceso de lectura. La maestra logra establecer las falencias presentes y recurrentes en este proceso en los estudiantes, igualmente reconoce algunas falencias de las acciones docentes durante la enseñanza de la lectura.

Luego de identificar las fortalezas y debilidades en la relación enseñanza-aprendizaje de la lectura, el rol mediador del docente exige una planeación didáctica con una intencionalidad en las actividades propuestas en el aula de clase; para lograrlo, durante la intervención la maestra previamente realizaba un guion de cada una de las sesiones, con el propósito de crear una guía meticulosa de las acciones que iba

a desarrollar, las cuales, según su criterio, fueron las más adecuadas para jalonar y mejorar los procesos de lectura de los estudiantes y así cumplir tanto con el objetivo de la sesión como el de la investigación (Cuadro 2).

Se debe aclarar la imposibilidad de planear absolutamente todo dentro de las prácticas debido a las varias vicisitudes que surgen en el ejercicio cotidiano en la escuela, tales como las intervenciones de los estudiantes, los cambios repentinos que surgen durante las clases producto de las interacciones de estudiantes-profesora y estudiantes-estudiantes. Sin embargo, sigue siendo necesario y pertinente desde el rol de mediador del docente que este planea y dirige su práctica encaminada al mejoramiento de las habilidades de lectura de los estudiantes.

Igualmente, dentro de las acciones que el profesor debe realizar en el aula para fortalecer los procesos de lectura de los estudiantes y que tienen grandes coincidencias con el rol mediador del docente, están algunas propuestas por Solé (1994) desde la lectura como proceso. Una de estas acciones es la activación de conocimientos previos, con ellos los estudiantes tendrán otros recursos cognitivos basados en sus aprendizajes y experiencias acerca del texto que enfrentarán (Cuadro 3 y Cuadro 4).

Este proceso de activación de conocimientos le permite a cada uno de los estudiantes comenzar a generar relaciones entre lo ya conocido y el texto, inferencias, creación de hipótesis de lectura. Cada aprendiz comienza a movilizar conocimientos frente a las diversas temáticas que trabajan los textos expositivos.

Cuadro 1. Registro tomado viernes 03 de mayo de 2013

Docente: más allá chicos de ser esta la clase de lectores si quiero que vean en la lectura una herramienta fuertísima que les puede servir para cualquier situación en la vida, todo absolutamente todo es susceptible de leerse: el cuerpo, las imágenes, los programas de tele no solo aquí en clase con los textos que trabajamos, me canso de repetirles chicos las cualidades y las ventajas que tiene una persona que lea bien. Lo que vamos hacer es que las primeras horas de cada una de las sesiones de este semestre, es desarrollar una serie de actividades las cuales van a potenciar sus habilidades lectoras. Ustedes pueden mejorar notablemente en todas las asignaturas solo si leen bien y si comprenden los textos que leen”.

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Cuadro 2. Registro de la planeación de la sesión del viernes 12 de julio de 2013

Actividad del texto audiovisual “cerebro adolescente”

Objetivo:

- *Identificar las estrategias de lectura que favorecen el proceso de lectura de los estudiantes.*
- *Conocer los cambios del cerebro durante la etapa adolescente*

Acciones y actividades a realizar en la sesión:

La docente por medio de una presentación en power point retoma el proceso que se ha trabajado a lo largo desde el comienzo de la intervención, el propósito de esta parte del taller es que los estudiantes reflexionen acerca de la importancia de la lectura y del proceso que cada uno de ellos ha vivido

La docente activa los conocimientos previos de los estudiantes por medio de preguntas relacionadas con sus experiencias como adolescentes, sus cambios de humor, sus peleas con sus padres y sus amigos, si tienen novio o novia.

La docente pregunta a los estudiantes por qué creen que se dan estos comportamientos tan extraños en ocasiones en su vida de adolescente.

La docente comparte algunas experiencias de su vida cuando era adolescente (cuando tuvo su primer beso, sus cambios de humor etc.)

La docente les sugiere a los estudiantes proponer un objetivo de lectura y tomar apuntes del texto audiovisual. Recordar que los textos audiovisuales también son susceptibles de lectura.

Mencionar que la explicación a todos esos cambios puede estar en el texto que se compartirá en esta sesión.

Se comparte el video, se pregunta si es necesario realizar una relectura, de ser así se compartirá las veces que sean necesarios dichas relectura, ya que deben realizar un organizador gráfico de causa y efecto...

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Cuadro 3. Registro tomado antes de la lectura

Docente: ¿Chicos qué debemos hacer previamente a leer el texto?

Estudiante: Ver qué conocimientos previos hay

Docente: Alguien recuerda ¿cómo se llama el video?

Estudiante ¿Cómo funciona el cerebro humano?

Docente: Entonces ustedes con ese título ustedes ya van a empezar a activar los conocimientos en su mente acerca de lo que ustedes conozcan acerca del cerebro, todos los conocimientos de ese tema... del cerebro. Ustedes pueden realizar hipótesis acerca de lo que puede tratar este video, me imagino que ustedes están creando estas hipótesis acerca de lo que tratará este video...

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Cuadro 4. Registro tomado antes de la lectura

Docente: Vamos a comenzar el taller, vamos a ubicarnos por parejas pero primero necesito preguntarles algo, cuando ustedes escuchan la palabra hip hop ¿con qué lo relacionan? o ¿qué es lo primero que se les viene a la mente? O ¿qué saben acerca del hip hop?

Estudiante: música

Estudiante: baile

Estudiante: rapero como alguien que canta y baila

Estudiante: un estilo de vida

Docente: ¿Cuándo a ti te dicen la palabra hip hop tu qué piensas?

Estudiante: Género musical

Docente: Otra cosa ahora quiero saber Ángelo tu qué sabes del Hip hop

Estudiante: Es una cultura urbana,

Estudiante: Un género musical

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Teniendo como referente teórico el concepto de la lectura como proceso fue necesario retomarla como una actividad que requiere de pasos para lograr sus objetivos, el primero de estos es el reconocimiento de algunas acciones docentes que deben estar presentes antes de iniciar la lectura, estas son: plantear un objetivo de lectura, es decir, el educador debe preguntar al estudiante para qué lee, en consecuencia el lector se situará ante la lectura y comenzará a controlar la obtención del objetivo planteado.

De hecho, los estudiantes reconocen la utilidad de plantear un propósito de lectura a fin de mejorar la comprensión textual. Este registro fue

tomado durante la realización de una de las actividades de la intervención en la cual la maestra pretendía conocer la opinión de los estudiantes acerca de algunas estrategias de lectura trabajadas durante la secuencia didáctica y los talleres propuestos (Cuadro 5).

Los estudiantes de manera autónoma identifican la importancia del uso de las estrategias de lectura acorde con sus necesidades y la utilidad de cada una de ellas dentro de su lectura, cada aprendiz escoge la más conveniente en su proceso de lectura de acuerdo con sus necesidades y vacíos de comprensión.

Cuadro 5. Registro realizado después de la lectura

Docente: ¿Cómo te fue con el ejercicio de lectura?

Estudiante: Bien

Docente: ¿comprendiste todo?

Estudiante: si señora

Docente: ¿Tuviste algún inconveniente... Te ha servido de algo lo que hemos visto en clase o no?

Estudiante Si porque leo mejor y entiendo mejor

Docente: ¿Qué específicamente de los que yo les he enseñado?

Estudiante: El objetivo de lectura pues porque antes de leer, o sea me propongo qué voy a cumplir con la lectura.

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Con este registro se demuestra el uso de una de las estrategias de lectura compartida en el aula por la maestra. De este modo, estas estrategias de lectura favorecen los diversos procesos cognitivos tales como la inferencia, la predicción, y la creación de hipótesis a partir del título, de los gráficos o infografías presentes en los textos expositivos. Con estas y otras estrategias antes de la lectura los estudiantes tienen un rol participativo, puesto que activan sus conocimientos previos, es decir, desde antes de leer comienzan a producir conocimiento, crean historias, relacionan el título o las imágenes con alguna de sus experiencias, imaginan el contenido del texto. En este caso, el rol mediador del docente se presenta como una acción cognitiva puesto que pretende que los estudiantes fortalezcan algunos procesos de pensamiento para favorecer la comprensión de textos.

Comprensión lectora y estrategias metacognitivas

Durante el segundo momento del proceso de lectura, es decir, durante la lectura, es necesario el desarrollo y aprendizaje de algunas estrategias metacognitivas, las cuales con un uso constante y autónomo aseguran que el lector comprenda los textos que se comparten dentro de los espacios escolares. Estas estrategias metacognitivas jalonadas por el rol mediador docente ayudan al estudiante-lector a solucionar sus problemas de comprensión.

Las actividades propuestas por la docente mediadora son pensadas con el propósito de que los estudiantes se apropien de las diversas estrategias metacognitivas y mejoren su proceso de comprensión lectora, algunas de estas son: subrayar las proposiciones importantes dentro del texto, identificar palabras desconocidas, reconocer las características de los textos, inferir el significado de palabras desconocidas, buscar la mejor manera de resolver un duda, bien sea en otras fuentes, en pares académicos o en el profesor, comparando las predicciones e hipótesis, haciendo preguntas al texto, construyendo macroproposiciones, resúmenes y

organizadores gráficos, planteando la opinión personal y discutiendo algunas temáticas propuestas por el texto.

Este acercamiento de los estudiantes a las diversas estrategias de lectura a partir del rol mediador de la docente provoca en los educandos reflexión y autonomía en el proceso de lectura, además de autodescubrimiento y autorregulación de las estrategias en caso de poseer alguna dificultad con los textos.

De la misma manera, un ejercicio importante que se desarrolla en la práctica escolar como parte del aprendizaje mediado, es el de docente modelador. Es decir, el maestro debe guiar al estudiante por medio de su propia práctica en las habilidades que quiere lograr que sus educandos fortalezcan, en este caso, desarrollo de las estrategias metacognitivas de lectura. Entonces, el educador gracias a la modelación del proceso de lectura ayuda al estudiante a conocer y planear el uso apropiado de las estrategias de lectura, a fin de favorecer la comprensión de los textos expositivos.

Uno de los autores que respaldan la estrategia de la modelación es Fenstermacher (citado en Porlán 1993), quien afirma que la observación por parte de los estudiantes de las conductas de los docentes puede incidir y ser coincidentes con el rendimiento académico de los aprendices, la modelación fue realizada por la maestra en la investigación con la intención de generar un acercamiento a las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con el propósito de que los estudiantes conozcan cómo realizar el proceso lector y la mejor manera de utilizar y optimizar estas estrategias al momento de enfrentarse a un texto expositivo, favoreciendo el proceso de lectura.

Por otra parte, las estrategias metacognitivas compartidas por la maestra son usadas por tres grupos,² esto quiere decir que aquellas han sido apropiadas dentro de su proceso de lectura, lo cual se hace visible en la construcciones de los

2 La población se dividió conforme a las necesidades de lectura que tenían los aprendices dependiendo del diagnóstico realizado al inicio de la investigación.

productos esperados tales como resúmenes, identificación de ideas principales, construcción de organizadores gráficos y discusiones alrededor de las lecturas propuestas.

Durante el desarrollo de las diferentes actividades propuestas por la maestra, se realizaron algunas encuestas a los estudiantes las cuales indagaban por la apropiación de las estrategias de lectura. Estos registros metacognitivos se realizaron al inicio, durante y al finalizar la investigación. Algunos resultados de estos registros fueron (Gráfico 1)

En la mayoría de las preguntas se visibiliza un aumento en el uso de las estrategias metacognitivas de lectura, por esta razón se infiere que los estudiantes fueron conscientes y reflexivos de su proceso, además, al analizar las diferentes construcciones es evidente que los estudiantes conocen las estrategias de lectura para solucionar las dificultades que poseen en este proceso.

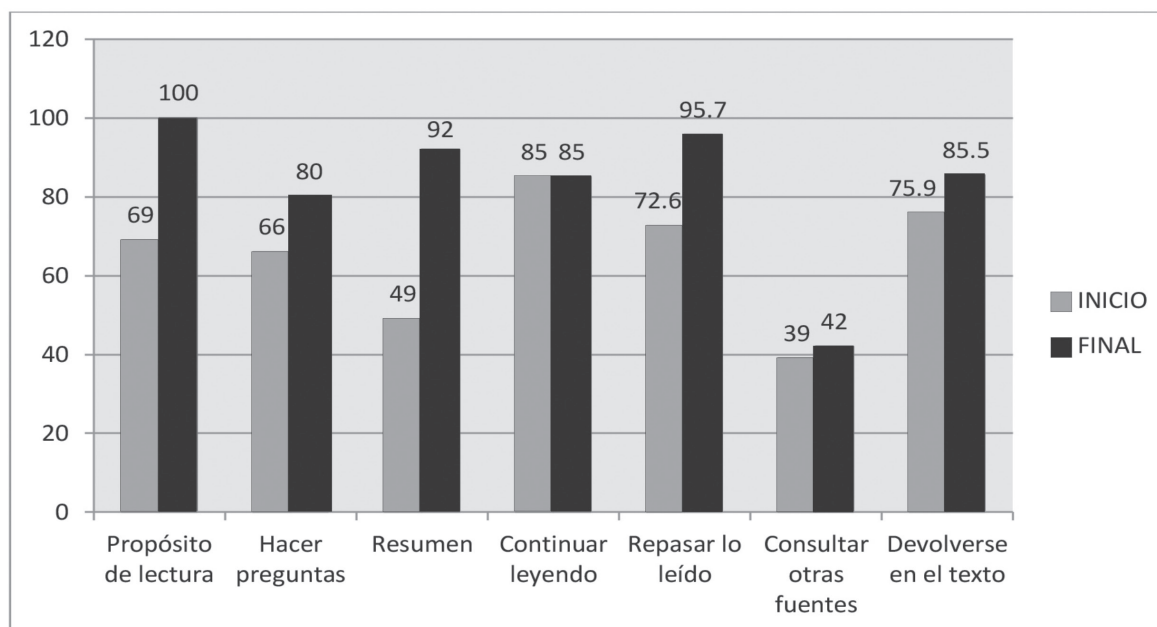
La Tabla 2 es contundente puesto que revela los avances en el uso de las estrategias de lectura

al finalizar la intervención, se puede afirmar categóricamente que la aprehensión y conocimiento de estas estrategias de lectura favorecen la comprensión de los textos expositivos por parte de los estudiantes.

Luego de una actividad propuesta por la maestra en la que pretendía conocer los avances y las dificultades de los estudiantes frente a su proceso de lectura, los aprendices establecen los problemas que han superado gracias a la vinculación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, socializadas y aprendidas durante las diferentes sesiones, a partir de la mediación docente que se desarrolló durante la intervención.

De esta manera, los siguientes registros surgen a partir de una actividad de lectura, en la que una vez terminada la maestra propuso varias preguntas. Una de ellas decía: ¿Qué dificultades de lectura has superado? A esto algunos estudiantes respondieron y reflexionaron de la siguiente manera.

Gráfico 1. Uso de los estudiantes de las estrategias metacognitivas al inicio y al final de la investigación



Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Cuadro 6. Registro de las respuestas de los estudiantes

Estudiante: Antes yo no entendía el texto con claridad, pero ya hoy gracias a las relecturas, a subrayar, a detenerme cuando no entiendo, tengo una buena comprensión.

Estudiante: Antes no lograba entender fácilmente los textos y si no entendía seguía leyendo y no hacía nada para poder entender.

Estudiante: Puedo comprender más rápido y fácilmente un texto, no tengo dificultades muchas con palabras y no tengo que releer tanto.

Estudiante: Ya no tengo esa dificultad que a mitad del texto desconcentrarme y ya no me da pereza releer cuando es necesario.

Estudiante: Que ya no me confundo al leer el texto porque no se de que voy a leer porque me propongo a mi mismo un objetivo de lectura

Estudiante: una de las dificultades fue identificar las ideas principales

Estudiante: Mejorar la comprensión total del texto, el entendimiento del propósito del autor y los resúmenes bien planteados y objetivos

Estudiante: Con ayuda de las estrategias de lectura he podido mejorar mi comprensión de lectura, es decir, que si me presentan un texto expositivo lo entiendo con más facilidad

Estudiante: El de no entender alguna palabra, pero de acuerdo el contexto adecuarla, el de leer mil veces para entender la idea y el de subrayar las cosas realmente importantes.

Estudiante: Pues antes yo leía y seguía sin parar y casi no entendía el texto, pero ya releo varias veces para comprender muy bien el texto

Fuente: elaboración propia basada en la experiencia de investigación.

Dichas respuestas de los estudiantes son contundentes debido a que han experimentado sus avances y la apropiación de las diversas estrategias metacognitivas de lectura, estas han favorecido el proceso de lectura de los aprendices. Ellos mencionan diversas estrategias de lectura y los cambios que la implementación de la intervención ha causado en tal proceso. Los estudiantes conocen su progreso, reconocen sus dificultades, acuden a diversas estrategias para solucionarlas, fortaleciendo así su comprensión.

Cada uno de estos registros escritos de los estudiantes indica los avances significativos del proceso lector y las transformaciones en la interacción del lector y el texto, que se generaron gracias al rol mediador de la docente durante el desarrollo de la intervención.

Asimismo, se puede afirmar que la realización de diversas acciones mediadoras tales como: el trabajo en el aula con pequeños grupos, preguntar

por el sentir de los estudiantes con las actividades realizadas en el aula y realizar recapitulaciones de los aprendizajes favorecen la interacción y la convivencia entre pares; estas acciones son rasgos propios del rol de mediación docente, permitiendo al aprendiz acercarse y construir saberes.

De manera que, gracias a este rol, el educador logra jalonar los procesos de comprensión lectora; en varias actividades desarrolladas, los estudiantes no solo dan cuenta del sentido de un texto, además presentan opiniones de la temática tratada, esto lo hacen de manera autónoma por grupos focalizados, lo cual pone de manifiesto la forma en que el estudiante se empodera de su propio aprendizaje con una adecuada mediación que al final pasa desapercibida por el grado de autonomía que el estudiante asume en su proceso de comprensión lectora.

A partir del párrafo anterior se puede reafirmar la importancia de las interacciones adecuadas a

cada situación dentro del aula de clase, puesto que cada acción docente es pensada con el propósito de superar las dificultades de lectura de los aprendices y lograr una comprensión profunda del texto.

Al dar continuidad a las diversas acciones y características del rol mediador docente, desarrolladas durante la intervención, se enuncia la evaluación realizada en medio de la relación de enseñanza y aprendizaje que emerge en el proceso investigativo. Dentro de las actividades didácticas desarrolladas, se solicitaba a los estudiantes algunos productos escritos los cuales evidenciarán la apropiación u construcción de sentido de algunos textos. Uno de estos productos fue la elaboración de un resumen a partir de la lectura. Para dicha construcción, entre los estudiantes y la maestra se elaboraron criterios de evaluación, matrices de evaluación y tablas de especificaciones que se construían entre todos los miembros de la comunidad, con el propósito de propiciar democracia y un aprendizaje más justo, equitativo y comunitario entre los estudiantes. Esta evaluación formativa se propone para generar apropiación de los aprendizajes en los estudiantes, además, este tipo de ejercicio de evaluación entrelaza los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación tanto en los estudiantes como en la maestra, todo encaminado a lograr el objetivo de la investigación transformando los paradigmas que posee la escuela por medio de una propuesta integral, como lo es la evaluación formativa.

Dentro de este artículo es igualmente necesario insistir y puntualizar que desarrollar un adecuado rol mediador del docente le permite al estudiante apropiarse de su proceso de lectura, vincularse y mejorar su comprensión. Por tal razón, estos aprendizajes traspasan el escenario escolar comprendiendo el verdadero potencial de la lectura, o sea la transversalidad de la lectura dentro y fuera de la escuela. Por consiguiente, se evidencia la manera en que el objetivo de la investigación se está cumpliendo mediante el rol mediador del docente.

El rol mediador del docente se encuentra conformado por diferentes acciones, diversos roles y criterios. Es tarea de cada educador asumir cada uno de estos de acuerdo con las exigencias que la escuela y la vida tienen para él. En la investigación se afirma que existe una incidencia directa entre la cualificación de las prácticas llevadas a cabo por el maestro en el aula de clase y la construcción de sentido en la lectura de los estudiantes, por ende también devela la necesidad de capacitaciones y actualizaciones periódicas por parte de los profesores.

Todos los rasgos característicos del rol mediador del docente deben ser reflexionados para cumplir con los objetivos trazados por los educadores y para fortalecer todo tipo de proceso en la escuela, logrando así la transformación profunda que esta necesita.

A partir de las funciones que requiere el rol mediador del docente entre las cuales están las mencionadas por Tebar (2003), la función cognitiva, afectiva-motivacional y socializadora, convergen diversas acciones las cuales fortalecen los procesos de comprensión de lectura de los textos expositivos, este mejoramiento fue demostrado sesión tras sesión por medio del trabajo autónomo que adquirió cada estudiante al apropiarse de las estrategias de lectura, mejorar este proceso y relacionarse de otra manera con la lectura.

CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación se puede afirmar que el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes requiere de la actuación del maestro enmarcado en el rol de mediación docente, dicho rol demanda y vincula un perfil didáctico debido a las diversas relaciones y acciones que debe cumplir el docente mediador en el aula de clase. Este rol debe darse en cada uno de los momentos y situaciones del ámbito escolar para tener un impacto real en la población estudiantil.

Al realizar ejercicios de reflexión, el proceso de enseñanza y aprendizaje del proceso lector se cualifica, puesto que genera una retroalimentación de lo acaecido dentro del aula, se replantean o reafirman factores presentes en las interacciones con el propósito de mejorar los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes. Con lo anterior, se corrobora como la reflexión continua y constante de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas favorece el proceso de lectura de los estudiantes configurándose de esta manera, como una de las principales características del rol mediador del docente.

Dentro del aula existen diversas condiciones del rol mediador del docente que inciden favorablemente en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes, entre las más relevantes se encuentran las siguientes: planificar detalladamente las sesiones de clase, conocer las fortalezas y dificultades de los estudiantes participantes, realizar retroalimentaciones en cada una de las sesiones, fomentar la participación y construcción colectiva, conocer los conocimientos previos de los estudiantes, motivar a los estudiantes, generar vinculación afectiva con la asignatura y con el educador, promover la evaluación formativa, desarrollar metacognición en el estudiante.

Por otra parte, la vinculación de estas estrategias metacognitivas por parte del profesor propenden por los avances hacia la construcción de sentido y posicionamiento frente a las temáticas desarrolladas en los textos trabajados por los estudiantes. Dentro de estas estrategias de lectura se hallan algunas más recurrentes y usadas por los estudiantes: plantear propósitos de lectura, resumir, releer, subrayar y buscar en otras fuentes las cuales les permiten a los estudiantes fortalecer la comprensión y de manera incipiente fomentar el posicionamiento del texto una vez se comprende.

Asimismo, en cada uno de los procesos adelantados dentro del aula de clase, se deben tener

en cuenta las cualidades y debilidades de cada uno de los estudiantes puesto que de estas características depende el uso y desarrollo de las estrategias de lectura antes mencionadas.

Para lograr un aprendizaje significativo y una vinculación real de los estudiantes con sus procesos, es necesario realizar talleres de formación con los profesores de diversos campos del conocimiento, los cuales pretenden cualificar su accionar y cambiar el imaginario que poseen algunos al concebir la lectura como una actividad que solo corresponde a la asignatura de lenguaje. Con estos talleres se pretende la formación del educador en relación con el rol mediador docente como jalonador de procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es importante reafirmar cómo el fortalecimiento de la acción pedagógica desde el mismo momento de la formación del docente se constituye en uno de los principales ejes que favorece la educación. Sin embargo, también se afirma la realidad de los profesores y cómo estos deben cumplir con demasiadas actividades en su cotidianidad, lo cual en muchas ocasiones entorpece su correcto proceder con los estudiantes. Es necesario que las instituciones educativas brinden los espacios suficientes para que el maestro pueda planear y fortalecer su práctica docente enfocada en el aprendizaje y procesos de sus estudiantes.

Asimismo, las instituciones deben propender por la continua capacitación y formación de su planta docente por medio de jornadas pedagógicas en las que se reflexione en lo que respecta a las dificultades de toda la comunidad académica para buscar alternativas y soluciones a estas fallencias. Este trabajo de investigación se proyecta como un documento de apoyo a otros profesores inquietos por buscar alternativas y fortalecer sus prácticas con el propósito de influir positivamente en los procesos cognitivos y personales de los estudiantes.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo hace parte de los resultados de investigación obtenidos durante el trabajo de grado, sustentado en febrero de 2014, *La mediación docente en la comprensión de lectura*, de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. México: Siglo XXI.
- López, G. y Arciniegas E. (1998). *La lectura estrategias de comprensión de textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- López, G. y Arciniegas E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: UNESCO.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gaviota.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Vidal, E. y Gilabert R. (1995). *Comprender para aprender. Un problema para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.
- Vygotsky, L. (1979). *El proceso de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica

Reading and Analysis of Camilo Jiménez's Resignation Letter from a Critical Approach

Ligia Ochoa Sierra¹ Emilce Moreno Mosquera²

Para citar este artículo: Ochoa, L.; Moreno, E. (2014). Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica. *Enunciación*, 19(2), 268-281.

Recibido: 3-junio-2014 / Aprobado: 9-octubre-2014

Resumen

La lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión de las ideas expresadas y subyacentes, de los razonamientos y de la ideología implícita del texto. En relación con este tipo de lectura, en el presente artículo se plantea un análisis de la carta de Camilo Jiménez, publicada en el periódico *El Tiempo* con el título "Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien", texto que en su momento fue muy polémico.³ Este trabajo se dio dentro del marco de una experiencia de formación de docentes de Educación Básica y Media de Bogotá en el campo de la lectura crítica. En el análisis hemos retomado la propuesta de Catherine Wallace (2003), la cual ha sido formulada teniendo en cuenta algunos principios del Análisis Crítico del Discurso y de la Gramática Funcional de Halliday; específicamente, en lo referido al campo, el tenor y el modo.

Palabras clave: gramática funcional, lectura crítica, campo, tenor, modo

Abstract

Critical reading involves a deep understanding of expressed and underlying ideas, and implicit ideology of the text. In relation to this kind of reading, this article analyzes Camilo Jiménez's resignation letter, published in the newspaper *El Tiempo*, with the headline: "Teacher renounces his professorship because students do not write well", text that was very controversial at the time. This work was part of the experience of teachers in training of elementary and high school level in Bogota, in the field of critical reading. In the analysis we have recaptured the proposal of Catherine Wallace (2003), who has been formulated bearing in mind some beginning of the Critical Analysis of the Speech and of the Functional Grammar of Halliday; specifically it referred to field, tenor and mode.

Keywords: functional grammar, critical reading, field, tenor, mode

- 1 Doctora en lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid y doctora en educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora titular del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia; coordina el grupo de investigación Lingüística y Educación y el Instituto de Investigación en Educación de la misma universidad. Correo: lochoas@unal.edu.co
- 2 Magíster en lingüística; estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; miembro del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, del Centro de Escritura de la misma universidad y del grupo Lingüística y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co
- 3 La renuncia del profesor fue publicada en el periódico *El Tiempo* el 9 de diciembre de 2011.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El análisis del texto en mención se realizó desde un enfoque crítico de la lectura, para lo cual se retomaron, principalmente, algunos planteamientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se centra “en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (Van Dijk, 2003, p.144). En términos de Fairclough (2003), una perspectiva teórica que versa sobre el lenguaje y, en un sentido más general, sobre la semiosis; y, por otro lado, un elemento o un “momento” del proceso social material (Williams, 1977, citado por Fairclough) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general (p.179). En ese sentido, a través del ACD se da el análisis de aspectos lingüísticos y semióticos de los procesos sociales, para así dar cuenta de la manera como el discurso, en su calidad de práctica socio-histórica, es determinado por las macro y las micro estructuras en las que se encuentra, así como la influencia que tiene en la construcción, el mantenimiento y la transformación de las estructuras sociales. Por otro lado, al ACD lo caracteriza un “espíritu crítico”, lo cual implica un compromiso explícito por generar formas de conocimiento que contribuyan a la comprensión de la sociedad.

Se ha considerado pertinente partir de una concepción de lectura ligada al contexto socio-cultural, y en ese sentido es importante tomar en cuenta la posición que la lectura ocupa en los diferentes ámbitos de la vida (familiar, profesional, institucional, individual, social, cultural y político). Lo anterior implica reconocer que la lectura se encuentra regulada socialmente dentro y fuera del ámbito escolar, y que, efectivamente, tiene unos propósitos comunicativos, sociales e, incluso, políticos⁴ para el lector.

4 Desde la pedagogía crítica se considera la lectura un acto político, como lo plantea Freire (1989): “leer las situaciones representadas

Asimismo, la lectura es una práctica cognitiva y sociocultural (Vigotsky, 1978), pues el lector se sitúa en un medio social y cultural al que pertenece y donde interactúa desde cuando nace; en ese sentido, la práctica lectora varía en función de factores sociales; como lo plantea Peroni (2004), “hay lecturas diversas y, por lo tanto, competencias diferentes, instrumentos diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos que se distribuyen en forma desigual de acuerdo con el sexo, la edad y en relación con el sistema escolar”.

Dicha concepción, a su vez, supone el reconocimiento del lector con capacidad de expresar su punto de vista, de reflexionar, comentar, cuestionar y evaluar la información que lee, así como de identificar la información relevante y secundaria y la manera como esta se estructura a escala local y global e identificar la intención del autor, entre otros.

Pero ¿cómo podemos construir la lectura como una práctica social y un proceso crítico en el aula de clases? Evidentemente, el adjetivo “crítico” es muy usado y se hace necesaria su explicación en relación con el acto de leer. A propósito de lo crítico de la lectura, siguiendo a Fowler (1996, p.6), creemos que el objetivo de lo crítico es “proveer a los lectores para lecturas desmitificadoras de textos cargados de ideologías”.

Conscientes de que una de las tareas del profesor de Educación Básica y Media consiste en desarrollar en sus estudiantes la capacidad de leer críticamente, se ha trabajado desde 2010 en una propuesta de formación docente en el campo de la lectura crítica. Precisamente, este artículo tiene como propósito dar cuenta de un ejemplo de análisis textual a la luz de algunos principios de la Gramática Funcional de Halliday y del ACD.

conduce a los educandos a una percepción crítica del significado de la cultura, al llevarlos a comprender de qué modo el trabajo de los seres humanos transforma la realidad” (p.56). Precisamente, la lectura es una de las herramientas que el docente desarrolla con los estudiantes, pero se insiste en que ellos, en primer lugar, son lectores de su propia realidad, para hacerlos conscientes, en ese mismo acto, de sus necesidades y de sus posibilidades. A la vez que enseña a leer el mundo, la escuela potencia la capacidad de cambiarlo.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Hacia una contextualización del ACD

El ACD es un campo metodológico interdisciplinario que se relaciona con la Lingüística Crítica (LC), que en los años setenta y ochenta del siglo xx volvió a cuestiones tales como “el uso de la lengua en las instituciones sociales y a las relaciones entre lenguaje, poder e ideología y proclamó una crítica y una agenda emancipadora para el análisis lingüístico” (Blommaert, 2005, p.22). Un libro fundamental a ese respecto fue *Language and Control*, de Fowler, Hodge, Kress y Trew; el cual se consideró “una respuesta a los enfoques más ‘formales’ sobre discurso y lenguaje en la lingüística, la psicología y las ciencias sociales” (Van Dijk, 2004, p.7). A su vez, la lingüística crítica se basó en la Gramática Sistemico-Funcional de Michael Halliday, que también ha sido fundamental en la propuesta de Fairclough. Si bien el carácter crítico de la LC y del ACD se ve influido, entre otros, por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Ruth Wodak explica que en el ACD ese carácter tendría que ver, especialmente, con “el compromiso social y político”, con “una construcción sociológicamente informada de la sociedad (Krings *et al.*, 1973, citados por Wodak, 2003, p.18).

Una publicación emblemática que da apertura al ACD es *Language and Power*, de Fairclough (1989), la cual “dedica un análisis politizado del ‘poder’ en discursos de gran alcance en Gran Bretaña y sintetiza el método lingüístico, su objeto de análisis y el compromiso político, marca característica del ACD” (Blommaert, 2005, pp.23-24). Esta, junto a *Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), y *Prejudice in Discourse* (1984), se constituyen en estudios pioneros. No obstante, como lo plantea Wodak (2003), el simposio de Amsterdam en 1991 y un número especial de *Discourse and Society* (1993) supusieron un comienzo más formal e institucional del enfoque investigativo.

En la caracterización del ACD conviene retomar algunos de sus postulados fundamentales; estos se

relacionan con la concepción de categorías como: texto, discurso y semiosis, práctica social y lo crítico, así como la relación discurso-poder y el carácter transdisciplinar de esta perspectiva. A continuación se resumen dichos planteamientos; especialmente, a partir del modelo de Fairclough (1989, 1992, 1995, 1999, 2003).

Fairclough (1995) explica que el texto es “un artefacto cultural principalmente lingüístico” (p.4); sin embargo, en el lenguaje coexisten otras formas semióticas que interactúan en “textos multisemióticos”; el análisis textual implicaría estudiar “la textura de los textos, su forma y organización, y no solamente un comentario sobre los contenidos de los textos que ignore la textura” (p.4). En esa medida, los análisis textuales sensibles a los procesos, las relaciones y los cambios socioculturales serían parcialmente lingüísticos e intertextuales, y, asimismo, deberían atender al contenido de la textura (o contenido de su forma); es decir, a lo que está presente o ausente en el texto.

Para Fairclough (1992), el discurso se relaciona con el uso lingüístico hablado o escrito, visto como práctica social; noción que, a su vez, está en concordancia con la de Foucault (1987): los discursos operan como “práctica que constituye sistemáticamente los objetos sobre los que está versando” (p.49); el discurso, en tal sentido, “manifiesta maneras particulares de usar el lenguaje y otras formas simbólicas. Los discursos no solo reflejan o representan entidades y relaciones sociales, sino que las construyen o constituyen” (Fairclough, 1992, p.3); se plantea, entonces, una relación dialéctica entre lo discursivo y la vida social, pues parte de la construcción de lo que se hace en la vida social es discursiva. Sin embargo, un reto del ACD es evitar enfatizar en exceso, tanto en la determinación social del discurso (pues ello convertiría al discurso en “mero reflejo de una realidad social más profunda”) como en la construcción social del discurso, dado que se caería en “un idealismo que piensa el discurso como la fuente única de lo social” (Fairclough, 1992, p.65).

La lectura crítica y el ACD

El ACD se constituye en un modelo teórico importante para entender qué es lo crítico de la lectura. De acuerdo con Rogers (2004), “lo crítico” apuntaría a:

- i. ‘Explorar las relaciones de poder ocultas entre el discurso y las formaciones sociales y culturales más amplias’ y ‘el descubrimiento de la desigualdad, las relaciones de poder, injusticias, discriminación, prejuicios, etc.’ (Corson, 2000, citado en Rogers).
- ii. Describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y la función del lenguaje. La *forma* del lenguaje consiste en la gramática, la morfología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. La *función* del lenguaje incluye cómo la gente usa el lenguaje en diferentes situaciones para lograr un resultado.
- iii. Abordar explícitamente problemas sociales e intentar resolverlos a través del análisis y el acompañamiento de la acción social y política. Analizar cómo el discurso funciona para construir y es construido históricamente por estos asuntos sociales y políticos. (pp.3-4)

Para el ACD, la ideología “representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder” (Wodak, 2003, p.30). En relación con ello, Wallace (1992) explica que “la lectura crítica nos hace desafiar el contenido ideológico de los textos que se hace evidente en sus principales discursos. Esos discursos se descubren en las decisiones lingüísticas del autor” (p.69). La posición de Wallace frente a la lectura crítica tiene un carácter más social y apela a “tener consciencia de la función que tiene el lenguaje no únicamente en la transmisión de un mensaje proposicional, sino también ideológico”, para lo cual será importante preguntarse, entre otros: ¿Quién produjo el texto? ¿Por qué ha sido producido? ¿Es o no interesante? ¿Por qué?

Un modelo para el análisis de textos, basado en la Gramática Funcional de Halliday

De acuerdo con Wallace (2003), el modelo de Halliday (1994) ha sido retomado para comprender el contexto de los actos comunicativos en el ámbito sociocultural, dado que, funcionalmente, se ve todo el lenguaje humano como “formado por las funciones sociales a las que sirve” (Chouliaraki y Fairclough, 1999, citados por Wallace, 2003, p.31). De acuerdo con ello, los textos y los discursos que producimos tienen una forma lingüística que responde a los propósitos sociales que cumplen. No prima el interés por las estructuras descontextualizadas de los textos y los discursos, sino la relación entre estos y las prácticas sociales. Al respecto, Wallace (2003) plantea lo siguiente:

Las selecciones lingüísticas son siempre motivadas socialmente, proveen una comprensión de la lengua que claramente encaja con la mirada del ACD, cuyo presupuesto consiste en que las selecciones lingüísticas formales no son tomadas al azar, asuntos inocentes de preferencias personales, sino son fundamentalmente formadas por una costumbre social, profundamente arraigadas e ideológicamente motivadas. (p.31)

Efectivamente, la lectura es un acto social. Según Wallace, citada por Fairclough (1992), cuando se lee no solo se pretende actuar, hacer cosas, sino también, ser, desarrollar ciertos comportamientos relacionados con papeles específicos. Se lee, además, desde una comunidad, y no todos los grupos sociales leen de la misma forma ni leen lo mismo.

La gramática sistémico-funcional da cuenta de tres componentes contextuales: *campo*, *tenor* y *modo*, los cuales sirven para interpretar el contexto social de un texto. De acuerdo con Guio y Fernández (2005), el campo se relaciona con el hecho de que el uso que se hace de la lengua varía según los diferentes tipos de acción social y según el asunto del que se ocupe. Por lo tanto, el campo

discursivo es, antes que nada, un campo de acción en relación con un tópico. En términos de Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000):

El campo del discurso se refiere a lo que está ocurriendo, a la naturaleza de la acción social que tiene lugar: ¿en qué evento en el que el lenguaje aparece como componente esencial están involucrados los participantes? (p.4)

El tenor apunta al grado de formalidad entre los participantes de la interacción (estudiante/profesor, vendedor/cliente, etc.) y los papeles de estos. De acuerdo con Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000):

El tenor del discurso se refiere a quiénes están tomando parte, a la naturaleza de los participantes, su estatus y su rol: qué clases de relaciones de rol hay entre los participantes, incluyendo las relaciones permanentes y temporarias: las establecidas por la participación en el diálogo y todas las relaciones socialmente significativas en las que intervienen (p.5).

El modo se refiere al medio donde se realizan el discurso y el texto, canales retóricos y el modo como se organiza el discurso. Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000) explican:

El modo del discurso se refiere a qué papel juega el lenguaje, qué esperan los participantes que el lenguaje haga para ellos en tal situación, la organización simbólica del texto, el estatus que tiene y su función en el contexto, incluyendo el canal (si es oral o escrito o alguna combinación de ambos), así como también el modo retórico: qué se logra mediante el texto en términos de categorías como texto persuasivo, expositivo, didáctico, etc (p.5).

En relación con los textos que se piensa trabajar con esta perspectiva, lo ideal sería que fueran polémicos o controversiales, de manera que posibiliten

un nutrido análisis de elementos ideológicos. En el caso de la carta de renuncia de Camilo Jiménez, esta resulta pertinente por ser un texto que generó diferentes reacciones en el ámbito educativo.

Por otra parte, los elementos lingüísticos sistémicos de análisis *field* (campo), *tenor* (relación interpersonal) y *modo* (aspecto textual) se relacionan con las metafunciones del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual, propuestas por Halliday (1979, p.148). A continuación se presenta un cuadro que resume los componentes campo, tenor y modo en relación con las preguntas que se buscaría responder desde la lectura crítica (Cuadro 1):

ANÁLISIS DE LA CARTA DE RENUNCIA DEL PROFESOR CAMILO JIMÉNEZ

Como se señaló anteriormente, el texto seleccionado se trabajó a la luz del modelo de Wallace (2003), con profesores de Educación Básica y Media, dentro del marco de un programa de formación docente relacionado con la lectura crítica. Inicialmente se les presentó a los profesores el modelo teórico y luego se analizaron diferentes textos argumentativos; esto es, textos donde se defiende una idea o tesis, con el fin de que los docentes, por una parte, comprendieran las dimensiones sociales, culturales e ideológicas que subyacen a todo texto, y que, por otra, tuvieran una herramienta de ACD para implementar con sus alumnos en los procesos de comprensión de lectura.

En términos didácticos, se hizo inicialmente una lectura global del texto; luego, un comentario general de este; posteriormente, la lectura crítica, lo que implicó un trabajo de intertextualidad, en tanto el texto de Jiménez generó una serie de reacciones en torno a él. Se pudo, entonces, no solo analizar el acto ilocutivo (intención comunicativa), sino también, el perlocutivo (reacción). En varios momentos del proceso se generó un diálogo en torno a preguntas como: ¿qué están haciendo la educación Básica y la Secundaria para generar a lectores y escritores críticos? ¿Qué prácticas de enseñanza de lectura y escritura realmente propician la formación de ese tipo de estudiantes a los que Camilo Jiménez aspira? ¿Cómo

generar procesos de reflexión y crítica a través de la lectura digital? ¿Qué papel juegan las tecnologías en la formación de sujetos críticos en la Educación Básica y Secundaria en la actualidad? Desde mis prácticas de enseñanza, ¿cómo contribuyo a formar a estudiantes críticos? ¿Qué implica leer y escribir críticamente?, entre otras.

A continuación se presenta el análisis atendiendo a las categorías campo y tenor, explicadas anteriormente de la Gramática Funcional de Halliday y luego se plantea el análisis crítico hecho al texto, que incluye la dinámica suscitada por el escrito entre los participantes que lo estaban leyendo.

Cuadro 1. Modelo de Halliday

<p>Campo del discurso Significado ideacional (Cómo describe el escritor acerca de lo que trata el texto)</p>
<p>Participantes ¿De qué o de quién se habla? ¿Cuál o quiénes son los participantes más importantes? ¿Cuál o quiénes son los participantes menos importantes? ¿Cuál o quiénes son los participantes invisibles? ¿Cómo son presentados los participantes? ¿Qué adjetivos, sustantivos, frases nominales los presentan?</p>
<p>Procesos ¿Qué verbos (relacionados con los participantes más importantes) describen qué clase de procesos —materiales, mentales y relacionales—?</p>
<p>Circunstancias ¿Cómo son indicadas las circunstancias? Por ejemplo, ¿por medio de qué adverbios o frases preposicionales?</p>
<p>Causalidad ¿Cómo es atribuida la relación causal? ¿Se hace siempre evidente el agente? ¿Quién hace? ¿Qué hace? ¿A quién? ¿Son actores en posición de sujeto?</p>
<p>Tenor del discurso Significado interpersonal (Cómo indica el escritor su relación con el lector, y cuál es su actitud hacia la temática del texto)</p>
<p>Persona ¿Qué pronombres personales son seleccionados? ¿Cómo el escritor se refiere a sí mismo, a los sujetos y al lector?</p>
<p>Modo ¿Qué modo es seleccionado a menudo —declarativo, imperativo, interrogativo—?</p>
<p>Modalidad ¿Qué papel juega la modalidad, entendida como la valoración que hace el emisor de su acto de habla, del referente, de la situación comunicativa o del receptor? Por ejemplo, expresando un grado de seguridad o de autoridad.</p>
<p>Modo del discurso Significado textual (Cómo está organizado el contenido del texto)</p>
<p>Estructura semántica Superestructura: ¿el texto es narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo? ¿Cómo es indicado esto, por ejemplo, mediante el uso del tiempo —pasado o del presente—?</p>
<p>Organización global ¿Cuáles son las estructuras más extensas que tiene el texto, por ejemplo, en términos de inicio y final? ¿De qué forma es representada la información?</p>
<p>Tema ¿Qué información es seleccionada en la posición inicial, en el nivel oracional y en el nivel del texto completo?</p>
<p>Cohesión ¿Cómo tiene coherencia el texto como texto? Por ejemplo, ¿qué clase de conectores se usan (relacionados con la estructura semántica del texto)?</p>

Fuente: Modelo de Halliday (Wallace, 2003, p.39, traducción nuestra).

Campo del discurso (significado ideacional)

En el texto se habla, como tema general, de la renuncia de un profesor universitario; dicho tema aparece en el título del artículo, en el sumario y en el último párrafo del texto. Puede afirmarse que el 10% del texto se ocupa de este tema, que, si bien parece el central, tiene poco desarrollo temático, pues el 90% se dedica a explicar los problemas de lectura y escritura de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Javeriana, motivo que lleva al emisor a renunciar a su cargo.

Dado el desarrollo temático, aparecen dos participantes involucrados en este acto de habla: el profesor, autor de la carta de renuncia y los estudiantes, con sus bajas competencias comunicativas. Aparecen también, como protagonistas no explícitos, docentes y profesores de Básica y Media, padres de familia, estudiantes universitarios de cualquier carrera y universidad, el sistema de Educación Superior y la universidad pública y privada.

Entre emisor y estudiantes se establece una relación que podría denominarse antagónica: entre una víctima (el profesor) y unos victimarios (los estudiantes). Obsérvese la caracterización de uno y de otros: “nativos digitales que no conocen la soledad y la introspección”; es decir, imposibilitados para la soledad y la introspección, lo que, a su vez, favorecería la reflexión; pocas y tibias preguntas; alumnos silenciosos; absoluta ausencia de curiosidad y de crítica; más apatía y menos curiosidad; menos proyectos personales; menos autonomía; menos desconfianza; menos ironía y menos espíritu crítico. En lo referido al emisor, veamos cómo él se percibe a sí mismo a la misma edad de sus estudiantes (veinte años) y cómo se distancia de ellos por su papel como buen lector: “Nunca he sido mamerto ni amargado ni ñoño: a los 20 años, fumaba marihuana como un rastafari y me descebraba con alcohol cada que podía al lado de mis cuates. Quería ver tetas, e hice cosas de las que ahora no me enorgullezco por tocarlas. Empeñé mucho, mucho tiempo en eso. Pero leía”.

Veamos en detalle los procesos relacionados con los estudiantes en oposición a los del emisor:

Procesos asociados a los estudiantes

- “No escriben bien”; “los nativos digitales no conocen la soledad ni la introspección. Tienen 302 seguidores en Twitter. Tienen 643 amigos en Facebook”; “Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron”; “Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado”.
- “De esas limitaciones y dubitaciones, quizá, vengan las pocas y tibias preguntas de mis estudiantes este último semestre, sus silencios, su absoluta ausencia de curiosidad y de crítica. De ahí, quizá, vengan sus párrafos aguados, con errores e imprecisiones, inútilmente enrevesados, con frases cojas, desgreñadas”.
- “Los estudiantes de este último semestre, y los de dos o tres anteriores, nunca pudieron pasar del resumen. No siempre fue así. Desde que empecé mi cátedra, en el 2002, los estudiantes tenían problemas para lograr una síntesis bien hecha, y en su elaboración nos tomábamos un buen tiempo. Pero se lograba avanzar”.
- “A partir de clásicos nacionales y extranjeros, los estudiantes componían escritos como los que debe elaborar un editor durante su ejercicio profesional”.

Predicciones acerca de la vida personal de los estudiantes

“Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia. Son hijos de ejecutivos que están por los 40 y los 50, que

tienen buenos trabajos, educación universitaria. Muchos, posgraduados. En casa siempre hubo un computador; puedo apostar a que al menos 20 de esos estudiantes tienen banda ancha, y que la tele de casa pasa encendida más tiempo en canales por cable que en señal abierta. Tomaron más Milo que aguadepanela, comieron más lomo y ensalada que arroz con huevo"; "Ya veremos qué pasa dentro de unos pocos años, cuando estos veinteañeros de ahora tengan 30 y estén trabajando en editoriales, en portales y revistas".

Procesos asociados al profesor

"Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien"; "No voy a generalizar"; "Ustedes saben a qué me refiero"; "He considerado mis dubitaciones, mis debilidades"; "No me he sintonizado con los tiempos que corren"; "Mis clases no tienen presentaciones de PowerPoint ni películas, a lo más, vemos una o dos en todo el semestre"; "[...] debo más bien proyectarles una presentación con frases en mayúsculas que indiquen qué es una crónica y en cuántas partes se divide"; "Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad"; "En cuanto a lecturas, siempre propuse piezas ejemplares en los géneros más notorios de la no ficción"; "El otro concepto transversal, la economía lingüística, buscaba mostrarles la importancia de honrar la prosa"; "a los 20 años, fumaba marihuana como un rastafari y me descerebraba con alcohol"; "Debe ser que no advertí cuándo la atención de mis estudiantes pasó de lo trascendente a lo insignificante"; "Quería ver tetas, e hice cosas de las que ahora no me enorgullezco por tocarlas. [...] Pero leía"; "Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales"; "No entiendo sus nuevos intereses, no encontré la manera de mostrarles lo que considero esencial en este hermoso oficio de la edición"; "Por ahora, para mí, ha llegado el momento de retirarme. Al tiempo que sigo con mis cosas, voy a pensar en este asunto, a mirarlo con detenimiento. Pongo el

punto final a esta carta de renuncia con un nudo en la garganta".

Estos procesos reflejan una mirada peyorativa del autor hacia los estudiantes y una mirada positiva del emisor: se ve obligado a renunciar porque la producción textual de los alumnos no pasa de "párrafos aguados con errores e imprecisiones, inútilmente enrevesados con frases cojas, desgredadas" y por el evidente desinterés de los estudiantes hacia las prácticas implicadas en el oficio del editor (hacer resúmenes, inquietarse, tener actitud crítica y reflexiva frente a los textos objeto de lectura, leer críticamente géneros de la no ficción, escribir con juicio y con rigor, etc.), lo que genera desazón.

En lo referido a las circunstancias que enmarcan el acto comunicativo, se dejó ver como relevante la ubicación que hace el emisor en relación con el curso que dictaba, el periodo en el cual empezó su cátedra (2002) y los semestres durante los cuales empezó a sentir "más apatía y menos curiosidad" en sus estudiantes, así como la circunstancia que lo lleva a tomar la decisión de renunciar, el análisis numérico que hace de sus 30 estudiantes, de los cuales "Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado, que varió de un ejercicio a otro".

Tenor del discurso (significado interpersonal)

Para referirse a los estudiantes, el emisor emplea la tercera persona del plural. Para referirse a sí mismo como autor, usa la primera persona singular. En algunos casos usa la primera persona plural, donde se incluyen él, como profesor, y sus estudiantes. Esto sucede, principalmente, cuando se refiere a las prácticas de enseñanza realizadas con sus estudiantes. Asimismo, apela y genera familiaridad con el lector cuando hace las predicciones acerca de la vida personal de los estudiantes y concluye con la frase "ustedes saben a qué me refiero".

El emisor usa como modo predominante el declarativo (asertivo, aseverativo o enunciativo). Esto significa que presenta la información con un matiz de objetividad y con la apariencia de que se resalta la función representativa: el texto expresa, especialmente, autoridad y certeza sobre el tema abordado. No se da espacio al contraste con otras posibles causas que están implicadas u otros posibles marcos de explicación que estén interviniendo en el problema tratado. Expresa duda en unos pocos párrafos, como en: “Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia”, o “Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad”, etc.

Modo del discurso

El texto presenta como superestructura o esquema global la correspondiente a un texto argumentativo con formato de carta; en él se defiende la tesis de que es imposible desarrollar procesos de comprensión y producción de textos con estudiantes de muy baja formación, apáticos y atraídos por las nuevas tecnologías, lo cual lleva al emisor a desistir de intentarlo.

La carta aparece enmarcada dentro de un artículo periodístico con un título muy atrayente: “Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien”. Uno de los comentarios más evidentes se relaciona con el hecho de que el título simplifica y trivializa el asunto, pues no se trata solo del problema de redacción, sino, como el mismo autor lo señala, “Lo que siento de tres o cuatro semestres para acá es más apatía y menos curiosidad. Menos proyectos personales de los estudiantes. Menos autonomía. Menos desconfianza. Menos ironía y espíritu crítico”. Sin embargo, como título para un artículo de periódico es ideal: atrae la atención del lector, lo captura, lo anima a seguir leyendo. Es como esos títulos de periódicos amarillistas, lo que resulta

un poco en contravía con el contenido de la carta, de la cual se podría deducir que está en contra de este tipo de escritura sensacionalista y poco profunda. El título presenta otra voz: la del periodista o la del periódico, que le da “entrada” a la carta. Después viene la voz del profesor Jiménez.

En términos generales, en cuanto a la macroestructura del texto (la estructuración global semántica y los temas abordados en cada parte), este empieza de una manera muy atractiva: “Un párrafo sin errores. No se trataba de resolver un acertijo, de componer una pieza que pudiera pasar por literaria o de encontrar razones para defender un argumento resbaloso. No”, inicio que señala que no pedía nada extraordinario, sino un simple resumen.

Luego, aparece el porcentaje de estudiantes que pudieron hacer la tarea (5 alumnos de 30), la caracterización de los estudiantes (de comunicación social, de colegios privados, con padres de buenos ingresos y educados, con vacaciones en el exterior, con lo último en tecnología y bien alimentados).

Después viene una reflexión acerca de si la causa radica en el mismo profesor, en su metodología y en su falta de sintonía con los jóvenes, pero esta presunción queda desvirtuada, pues le sigue una explicación del tipo de curso, de lo que propone y hace el profesor, de lo que pedía de los estudiantes y de los nefastos resultados que obtuvo.

Posteriormente aparece la comparación entre cómo era el profesor cuando era joven (leía, discutía, tenía curiosidad, especulaba, buscaba) y lo que ocurre actualmente con los veinteañeros (sin curiosidad, centrados en lo insignificante). A continuación se cuestiona el papel de la familia y de la escuela en la formación de los jóvenes. Por último, se hace una reflexión en torno a la Internet y a los modos de lectura que propicia, para terminar con la decisión de dejar la cátedra por la imposibilidad de entender a los alumnos y de transmitir lo que el profesor considera valioso.

En resumen, la macroestructura del texto es la siguiente: tarea asignada; porcentaje de alumnos que la hacen; descripción de los estudiantes; dubitaciones del profesor; actitud de los estudiantes; características del curso y actividades propuestas; objetivos del programa; dificultades de los estudiantes; características de los estudiantes recientes; el emisor cuando tenía 20 años; Internet, colegios y familia; lo que perdieron los nativos digitales; la renuncia. Inicia con el problema de escritura y termina con la dimisión. Esta macroestructura muestra que el grueso de la información recae sobre las debilidades académicas de los estudiantes.

Por otra parte, la carta está muy bien escrita: muy periodística, clara y convincente. No hubo problemas para leerla. Seguramente, los estudiantes del profesor Jiménez la leen sin problema, pues atrae con la primera lectura. Por ejemplo, la descripción que hace de los estudiantes es muy lograda y curiosa: eso de que *no tomaron agua-depanela sino Milo* resulta ilustrativo. Esta parte llamó definitivamente la atención de todos. Además, por el estilo y el contenido, se planteó que el destinatario, claramente, no es tan solo la comunidad académica de la Universidad Javeriana, sino el público en general.

Análisis crítico global hecho por los profesores participantes

Una vez se completó el trabajo de resolución de las preguntas del modelo adoptado para este análisis, se dio paso a la presentación de las críticas y los comentarios; asimismo, se planteó, como actividad de cierre, la escritura de una carta de respuesta a la de Camilo Jiménez. Una de ellas fue seleccionada y reproducida con el permiso del autor.

Con base en índices del texto, algunos de los comentarios de los profesores se relacionaron con el hecho de que el texto refrenda muchas opiniones de la población adulta sobre la educación del país y la educación superior, y muestra

una cierta nostalgia de que cualquier tiempo pasado fue mejor, una idea de fracaso del progreso y de la idea de decadencia de la educación. Presenta también la posición de que un mayor nivel económico no necesariamente significa mayor cultura ni conocimiento. ¿Qué profesor universitario y no universitario de lenguaje no comparte la macroestructura de este texto?

También se compartió el hecho de que estudiantes de Educación Básica, Media y Superior tienen serios problemas de lectura y escritura, que llegan a las aulas sin ningún tipo de interés y de preguntas, por lo cual los docentes deberían cuestionarse: ¿qué pasa en la educación Básica, Media y Superior? ¿En qué medida las TIC están produciendo nuevas formas de lectura, las cuales, a su vez, afectan las prácticas académicas comunicativas? En ese sentido, el texto parte con una simpatía del lector hacia él, simpatía que también comparten los padres de familia (quienes ven a sus hijos muchas horas frente al computador) y muchos educadores que comparten esa idea.

Por otra parte, se hizo necesario hacer un seguimiento al origen del texto. Se descubrió que procede de una carta de renuncia que el profesor envió a su jefa; ella, a su vez, la envió a unos profesores y, por último, llegó a manos del vicerrector académico, quien le pidió permiso al autor para enviarla al periódico *El Tiempo*. Es decir, pasó por varios filtros. Una vez fue publicada la carta, suscitó una gran polémica, con lo cual se convirtió en un buen distractor de la grave problemática educativa. Quienes no estuvieron muy contentos fueron los estudiantes del programa de Comunicación Social, que salieron no muy bien juzgados a la palestra pública. Algunos de ellos, en respuesta, salieron a defender su imagen y su carrera.⁵

En la parte analítica de los elementos ideológicos, algunas de las preguntas finales surgidas fueron: ¿qué pretende el emisor con esta carta? ¿Por

5 De hecho, la estudiante Victoria Tobar publicó una carta, también argumentativa, en un blog llamado "El clan de los estudiantes indignados", donde se refutaba lo planteado por Jiménez. Esta puede verse en: <http://alfinvictoria.blogspot.com/2011/12/carta-para-camilo-jimenez.html>

qué usa este texto para renunciar a su cargo? ¿No se esperaría algo más formal? ¿Para qué publica la carta en su *blog*? ¿Para qué permite que la publiquen en un medio masivo?

El texto es muy emotivo, con estrategias como la falsa modestia: por ejemplo, las frases de lo que hacía el profesor cuando tenía 20 años, en oposición a lo que hacen ahora los jóvenes y su despedida gloriosa. El objetivo del emisor es mostrarse como escritor competente, como profesor que lucha contra la mediocridad y como buen periodista. De ahí que surgiera la pregunta: ¿Por qué no escribió un artículo académico más acorde con el tono de la carta y de su pensamiento? Si lo hubiera hecho así, la problemática educativa no se habría reducido al problema de la escritura ni a las limitaciones de los estudiantes, pues ello es tan solo un pequeño índice de la calidad de la Educación Superior en las universidades privadas.

Efectivamente, el autor no se configura como un académico, sino como un periodista y como un buen profesor; deja una imagen muy positiva de sí mismo a través de sus culpas dubitativas, las cuales lo que muestran es cómo él tiene razón: “Quizá, ya no es una manera válida saber qué es una crónica leyendo crónicas, y debo más bien proyectarles una presentación con frases en mayúsculas que indiquen qué es una crónica y en cuántas partes se divide. Mostrarles la película *Capote* en lugar de hacer que lean *A sangre fría*. Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad. No pedirles un escrito de cien palabras, sino de tres cuartillas, mínimo. Que lo entregaran el lunes, o el miércoles”. También se destacan sus aseveraciones que legitiman su hacer como profesor: “siempre propuse piezas ejemplares en los géneros más notorios de la no ficción: crónica, perfil, ensayo, memorias y testimonios. A partir de clásicos nacionales y extranjeros”. Obsérvese la adjetivación: *ejemplares*, *notorios*, *clásicos nacionales* y *extranjeras*. Las fuentes que maneja muestran su experticia, su saber. Su metodología también está bien resaltada a través de los marcadores discursivos: *primero, una vez que..., para terminar*. Y

luego, por medio de lo que pretendía: la participación, la escritura de textos breves a partir de otro texto mayor, la escucha atenta, la elaboración de razones y argumentos, oír lo que uno mismo dice y lo que dice el otro en una conversación, y la economía lingüística. La conjunción entre modo declarativo o aseverativo, en relación con el problema y los estudiantes, y dubitativo (falsa modestia o pregunta retórica) y declarativo en algunos apartados cuando se trata de él, son una estrategia que inclina la balanza hacia el profesor. El otro elemento clave es la imagen de modelo que intenta configurar: “buscaba mostrarles la importancia de honrar la prosa”. Nótese su exaltación del joven que fue a los 20 años: un marihuanero (busca la simpatía de algunos), pero buen lector, con inquietudes; también, su falsa modestia y su *mea culpa* después de desdeñar y apabullar a los estudiantes: “Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales. No entiendo sus nuevos intereses, no encontré la manera de mostrarles lo que considero esencial en este hermoso oficio de la edición”. Y finaliza con una amenaza vedada: “Ya veremos qué pasa dentro de unos pocos años, cuando estos veinteañeros de ahora tengan 30 y estén trabajando en editoriales, en portales y revistas”. En oposición, aparecen los estudiantes como desmotivados, perezosos, distraídos. El problema se reduce, entonces, a que los estudiantes no saben resumir, son malos y, en consecuencia, el profesor renuncia.

Otro asunto que se cuestionó fue el hecho de que el emisor aparece en el papel de periodista. A Camilo Jiménez no parece interesarle el papel de investigador e indagar por el problema de la Educación Superior. En su texto no aparecen como implicados el programa académico, ni la universidad, ni la universidad privada ni el sistema educativo colombiano; se invisibilizan estos actores, que son clave para entender la problemática educativa. ¿Por qué no se analiza el mercantilismo de la educación superior? ¿Cómo son los exámenes de acceso? ¿Cuál es la calidad de los cursos? ¿Cuánto tiempo se asigna para investigar? ¿Qué estrategias

se utilizan para ayudar a los estudiantes vulnerables o con problemas de diferente índole, incluidos los referidos a lectura y escritura?, ¿Cómo se enseñan las disciplinas? Nada de esto parece explicativo de la situación que vive el profesor.

Finalmente, una parte importante del trabajo de análisis realizado con los docentes en formación fue la escritura de una carta de respuesta a Camilo Jiménez. A continuación se presenta una de las cartas que fue escrita por un docente que participó en la experiencia, la cual se relaciona con el análisis planteado:

Querido profesor: me encantó su texto tan bien escrito y claro. Eso sí poco profundo, pues es muy fácil echarle la culpa al más débil. Si los estudiantes no pueden hacer un resumen será porque nadie les ha enseñado y a propósito, ¿no es contradictorio con el carácter estético de una obra literaria hacer un resumen? En la literatura, todo es importante, los detalles más insignificantes es lo que pueden hacer de un texto una obra literaria; piénsese por ejemplo, todo lo que generó en el recuerdo de Proust y en su obra el olor de una galleta Madeleine. Entonces, ¿no será que sus ejercicios no son muy adecuados? De pronto, los estudiantes son tan listos que se rehúsan a hacer esas tareas que les pide.

Otra cosa, ¿incursionar en una disciplina universitaria no implica aprender a leer y a escribir en ella? ¿No es función de la universidad enseñar a hacer esto, ya que en la educación básica y media se lee de una manera diferente y otros tipos de textos?

Pero supongamos que usted no sea el culpable. ¿No podríamos pensar en la calidad de cursos y docentes?, ¿en el mercantilismo en que se ha convertido la educación universitaria? ¿En los bajos salarios que reciben los maestros y que los obliga a trabajar más de la cuenta? ¿En cómo se ingresa a la universidad privada? ¿En cuánto tiempo se asigna para investigar?, ¿en qué estrategias se utilizan para ayudar a los estudiantes

vulnerables o con problemas? ¿En cómo se enseñan las disciplinas?

Ahora bien, lo que usted sí logra muy bien es posicionarse como autor: es el pobre profesor que no puede con la mediocridad, el que escribe lo que quiere escuchar el público en general. Porque, por ejemplo, la Ministra de Educación o el Secretario de Educación no quieren escuchar acerca de los serios problemas de la educación superior y en general, de la educación. Lo que ellos quieren escuchar es lo que usted dijo: que los estudiantes son perezosos, distraídos, desmotivados. Por eso es que su carta tuvo tan buena acogida: el jefe la envió a otros colegas y el Vicerrector al periódico, que cerró con broche de oro y le puso el título propio de un periódico amarillista.

Para terminar, me parece muy sabia su decisión: tómese el tiempo de pensar un poco más en el asunto, mire con detenimiento el problema, invéstiguelo y quizá en un par de años pueda hacer un texto académico, serio y profundo.

CONCLUSIÓN

Hemos mostrado por una parte el análisis crítico que se hizo de la carta de renuncia de Camilo Jiménez, a partir de unas categorías formales que nos permitieron la identificación y el análisis de las estrategias discursivas empleadas, de acuerdo con el tipo textual, así como de los supuestos ideológicos.

El análisis crítico que se hizo nos permitió ahondar en el problema planteado por el emisor y cuestionar la perspectiva que nos presenta, según la cual los problemas de lectura y escritura académica radican en el estudiante, y no son reflejo de problemas más graves, como el capital cultural, la mala formación de profesores y de estudiantes, la educación deficitaria, metodologías inadecuadas o la falta de seguimiento y continuidad a los procesos de comprensión y producción de textos en el ámbito universitario.

Por otra parte, el método de ACD se usó como herramienta para un programa de formación

docente relacionado con la lectura crítica. Cuando se trabaja en procesos de comprensión de lectura en poblaciones estudiantiles, es importante tener una herramienta teórica y metodológica que le permita al lector analizar los textos de tal modo que se trascienda la información literal y se llegue a niveles valorativos y críticos. Consideramos que postulados del ACD y conceptos como los de campo, tenor, modo, superestructura y macroestructura contribuyen a dicho propósito. A partir de ese análisis lingüístico y discursivo, el lector tendrá elementos para juzgar, discrepar, asentir o disentir sobre lo planteado en un texto. Como analistas del discurso, podrán identificar los mecanismos que emplea un emisor para justificar su posición, transmitir su intención comunicativa y lograr su efecto perlocutivo. Si no cuenta con una buena herramienta, la comprensión lectora no pasará de meras opiniones o ideas sueltas.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo es producto de un trabajo de formación docente efectuado en el marco de la asignatura "Taller de lectura" de la Pontificia Universidad Javeriana y en el contexto del curso de extensión "Seminario permanente de investigación e innovación educativa" de la Universidad Nacional de Colombia.

REFERENCIAS

- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, F. y Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research [Desarrollo de una investigación socialmente responsable sobre el lenguaje] (Trad.). En L. Unsworth, (Ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective* (cap.1). London: Cassell. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Christie-Unsworth.-lengua-y-contexto-social.pdf>
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London - New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (179-203). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fowler, R.; Kress, G.; Hodge B. y Trew T. (1979). *Language and Control*. London: Routledge - Kegan Paul.
- Fowler, R. (1996). On critical linguistics. En C. Caldas-Coulthard & C. Malcolm (Eds.). *Texts and Practices* (3-14) London: Routledge.
- Guio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, C. (2011, 8 de diciembre). Profesor renuncia a su cátedra porque sus estudiantes no escriben bien. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Conferencia

- magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura. Recuperado de http://www.fil.com.mx/promotores/pon_04_1.html
- Rogers, R. (2004): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: LEA.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (143-177). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2004). *Discurso y dominación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (17-34). (Trads. Tomás Fernández y Beatriz Eguibar). Barcelona: Gedisa.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Cuerpos, expresiones y emancipación: habitando el lenguaje en la literatura

Bodies, Expressions and Emancipation: Inhabiting Language in Literature

Hernán Javier Pinzón Manrique¹

Para citar este artículo: Pinzón, H. (2014). Cuerpos, expresiones y emancipación: habitando el lenguaje en la literatura. *Enunciación*, 19(2), 282-291.

Recibido: 20-junio-2014 / Aprobado: 17-octubre-2014

Resumen

Se presenta una perspectiva interconectada entre el cuerpo y el lenguaje como experiencias de lo vivido. Se parte de una aproximación a la fenomenología del cuerpo propuesta por Maurice Merleau-Ponty como perspectiva que reivindica el cuerpo como punto de partida de la experiencia humana. En estos términos, el cuerpo es una experiencia ambigua, de tránsito y mixtura donde el lenguaje es expresión de la promiscuidad en el horizonte de los otros y del mundo. En esta perspectiva, se plantea una forma de volver al cuerpo a partir de la literatura, como experiencia de emancipación en el lenguaje, como posibilidad de autoexploración en constante inacabamiento sobre la experiencia vivida, que se traduce en el acceso al propio cuerpo, que por constitución cultural en occidente es subordinado.

Palabras clave: ambigüedad, fenomenología del cuerpo, lenguaje encarnado, sintiente-pensante

Abstract

The aim of this article is to present an interconnected perspective about body and language as lived experiences, starting from the phenomenology of the body proposed by Maurice Merleau-Ponty, as a perspective that reinvokes the body as the basis of human experience. In these terms, the body is an ambiguous experience, of passage and mixture, where language is expression that comes from promiscuity on the perspective of the others and of the world. In this way we propose a path to return to the body through literature, as an experience of emancipation in language, as a possibility for discovering themselves in constant incompleteness on lived experience, which translates into access to their own body, which by cultural constitution is subordinated.

Keywords: ambiguity, body phenomenology, embodied language, feeling/thinking

¹ Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás, Bogotá, candidato a Magister en Literatura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja; docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Correo electrónico: hernan.pinzon@usantoto.edu.co

INTRODUCCIÓN

El estudio del cuerpo desde el lenguaje nos propone una forma de acceder a la experiencia de interconexión con el propio cuerpo, con el mundo, con los otros. Es fundamental partir de su reconocimiento y de su implicación en la serie de significaciones que se puede generar tanto para el estudio de la literatura como para el campo de las Humanidades. Sin embargo, se plantea como interrogante ¿qué implica la interconexión del cuerpo-lenguaje dentro de la experiencia humana y qué horizontes propone como fenómeno de expresión? Así, el lenguaje encarnado es fundamentado por la experiencia perceptiva del cuerpo como ambigüedad, como superación de la primacía del pensamiento desde otras dimensiones que sugieren una discusión sobre la diferenciación pensamiento-cuerpo y sujeto-objeto, aspectos cruciales para trazar una concepción del lenguaje como cuerpo.

A partir de aquí se debate el reduccionismo del lenguaje como designación objetiva de los fenómenos, hacia su apertura desde la experiencia perceptiva. Esta superación se denomina expresión y se vincula con el horizonte que los otros comparten con mi mundo o en una misma lengua. Se parte de la identificación de un predominio sobre la visión del lenguaje como producto y privilegio del pensamiento. Desde la perspectiva de Maurice Merleau-Ponty se re-significa como cuerpo y, por tanto, es la incorporación en la experiencia vivida como posibilidad de significación.

En este marco se presenta una aproximación a la interconexión cuerpo lenguaje desde las categorías de la fenomenología del cuerpo propuesta por Merleau-Ponty. El interés por dicha concepción es la reivindicación sobre la experiencia vivida, la del propio cuerpo desde un acercamiento como lenguaje. En el programa del pensador francés la relación con el lenguaje tiene una posición relevante en su texto *La fenomenología de la percepción* (1945), donde se caracteriza el estudio fenomenológico del cuerpo como paradigma que

propone otros ámbitos del saber a los determinados por el *cartesianismo*. Merleau-Ponty plantea cómo la filosofía ha establecido unas diferenciaciones temáticas que son posibles a partir del ejercicio del pensamiento, pero que en la experiencia concreta de los cuerpos se confunden.

Por tanto, la experiencia del cuerpo es ambigüedad, es coexistencia entre opuestos aparentemente irreconciliables; mixtura, un tránsito permanente (pensamiento-carne, sujeto-objeto, entre otras). Dentro de este horizonte de diferenciación se plantea un reencuentro de los polos, no como negación del pensamiento, sino como interconexión con el sentimiento, lo que permite concebir la experiencia humana dentro del marco de un *sintiente-pensante*.

La relación que tiene el cuerpo con el mundo en esta perspectiva no es de designación, de pretensión objetiva, concebida desde la base de la experiencia perceptiva. La concepción desarrollada por Merleau-Ponty invita a reflexionar sobre el contacto primigenio, caótico de nuestra piel con el mundo de la vida. El cuerpo, al ser inacabado, no posibilita sustentar un criterio de objetividad plena sobre el mundo, tan solo otorgar visos parciales dentro de su percepción, donde “soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total” (Merleau-Ponty, 1993, p.215), dentro de un marco de expresividad desde la propia vivencia.

Desde este marco en *La prosa del mundo* (1969) Merleau-Ponty amplía el punto de trabajo a partir del inacabamiento de la experiencia perceptiva, del contacto primigenio, base de lo que podríamos denominar el proceso expresivo del cuerpo a partir de una vocación a no estar encerrado en sí mismo:

Si la percepción no está nunca *acabada*, si nos proporciona un mundo que expresar y pensar a través de perspectivas parciales que este desborda por sus cuatro costados, de manera

que su inenarrable evidencia no es de las que poseemos, y que en definitiva ese mundo no se anuncia más que por signos fulminantes como puede serlo una palabra, la permisión de no “acabar” no significa necesariamente preferencia otorgada al individuo sobre el mundo, a lo no-significante sobre lo significativo, puede ser también el reconocimiento de una manera de comunicar que no pasa por la evidencia objetiva, de una significación que no se refiere a un objeto ya dado, sino que lo constituye y lo inaugura, y que no es prosaica porque despierta y vuelve a convocar todo nuestro poder de expresión y toda nuestra capacidad de comprensión. (Merleau-Ponty, 1971, p.95)

En estos términos, se plantea que la interconexión entre el cuerpo y el lenguaje es fundamental desde una concepción fenomenológica que permita el reconocimiento de nuestra experiencia con el mundo y con los otros como cuerpo, como *sintiente-pensante*. El sujeto determinado por la modernidad, en su actitud de estudio sobre los objetos, es invitado a la mixtura, a la *promiscuidad* con el objeto de estudio, haciendo parte de él, como una incrustación que se confunde con su propia carne. Desde este marco, la palabra, como expresión de un conjunto de interconexiones (palabra-pensamiento-cuerpo), no funciona como producto en la pura objetividad, sino como *esbozo provisional* sobre el mundo de la vida. Por tanto, el cuerpo, en interconexión con el lenguaje, es expresión de una experiencia concreta, en el sentido de un acercamiento al cuerpo vivido. El lenguaje desde el cuerpo no es expresión de la subjetividad pura, ni de la pretensión de la objetividad plena, es lenguaje desde la carnalidad que somos.

De esta manera encontramos un proceso de expresión desde el cuerpo que amplía las posibilidades del lenguaje, de su experimentación en mundos, como el académico, que dan prioridad a un lenguaje del pensamiento, de la objetividad en los procesos investigativos.

METODOLOGÍA

Se plantea una aproximación fenomenológica desde la categoría de cuerpo y su interconexión con el lenguaje, hacia el planteamiento de un posible acceso sobre dicha experiencia. El cuerpo, en la fenomenología propuesta por Maurice Merleau-Ponty, es el punto de partida de la experiencia, donde se concibe el lenguaje, a la palabra como elemento incorporado. Sin embargo, como objeto de estudio particular, el cuerpo propone un acercamiento donde el lenguaje, concebido como cuerpo, constituye una forma de acceso sobre la experiencia de la ambigüedad. Desde esta concepción del lenguaje, se busca una categoría que exprese la experiencia y significación del *cuerpo-lenguaje* como emancipación, donde la literatura proporciona un horizonte de trabajo que tiene que ver con el papel del lenguaje desde el cuerpo y sus implicaciones dentro de los procesos investigativos en el campo de la literatura y las humanidades.

Habitando el cuerpo: el lenguaje como sintiente-pensante

A los despreciadores del cuerpo quiero decirles mi palabra. No deben aprender ni enseñar otras doctrinas, sino tan solo decir adiós a su propio cuerpo - y así enmudecer
F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*

Tan incomprensible es la combinación de las cosas “dijo Bernard”, tal es su complejidad, que ahora al bajar la escalera, no puedo distinguir la pena de la alegría. Ha nacido mi hijo. Ha muerto Percival. Columnas me sostienen, oleadas de desnudas emociones me golpean los costados, pero ¿cuál de ellas es pena y cuál es alegría? Me lo pregunto y no encuentro respuesta
Virginia Woolf, *Las Olas*

En *El ojo y el espíritu* (1977) Merleau-Ponty, en su interés por el problema de la percepción, y tomando como referente la pintura (campo en relación con el estudio sobre el lenguaje en la obra del pensador francés) plantea una crítica acerca del *pensamiento de ciencia* a partir de la renuncia del sujeto a habitar las cosas, y de contener el prejuicio de tratar a todo ser como objeto. En este sentido, el pensamiento de ciencia, el modelo de la ciencia clásica, puede ser interpretado como de opacidad por el mundo:

La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas [...] ese prejuicio de tratar a todo ser como “objeto en general”, es decir, a la vez como si no fuera nada para nosotros y sin embargo estuviese predestinado para nuestros artificios. (Merleau-Ponty, 1977, p.9)

El fenomenólogo del cuerpo confronta dicha opacidad con la visión inscrita en la pintura de Paul Cézanne, la del color, la de la experiencia perceptiva matizada: la visión del artista en interconexión con el fenómeno contemplado. En estos términos, el pintor impresionista propone una mixtura entre su sentimiento-pensamiento que tiene como resultado la obra que contiene su experiencia perceptiva.

La experiencia del cuerpo sobre la que Merleau Ponty nos propone un acercamiento desde el sentido mismo de la fenomenología, se ajusta a una posibilidad en nuestras relaciones de saber con nuestro cuerpo, con los otros, con el mundo. En este marco, dicha opacidad la podemos relacionar con el lenguaje, donde el pensamiento de ciencia presenta una visión desencarnada de la experiencia en la palabra dentro de las relaciones de los cuerpos con el mundo. Ampliar esta concepción implica una matización del pensar desde la experiencia de un *sintiente* que parte de una experiencia perceptiva, dentro de la serie de significaciones posibles en el lenguaje.

Desde esta situación humana, que nos invita a la experiencia de lo vivido, de la integración del

sujeto y el objeto, surge un término fundamental en el horizonte de superación del pensamiento desencarnado: *habitar*. Sin embargo, ¿Qué implica habitar el lenguaje como cuerpo? Habitarlo es partir de la experiencia perceptiva, particular con el mundo. El lenguaje habitado por mi cuerpo desencaja la serie de significaciones propuestas por un modelo de la lengua. Implica no solo pensar el lenguaje, sino vivirlo dentro del inacabamiento de nuestra experiencia:

Las cosas percibidas no nos resultarían irrecusables, presentes en carne y hueso, si no fueran inagotables, nunca dadas del todo, ni presentarían el aspecto de eternidad que en ellas encontramos si no se ofrecieran a una inspección que ningún tiempo puede terminar. Por lo mismo, la expresión no es expresión misma de modo absoluto, lo expresado no se halla nunca expresado del todo, al lenguaje le es esencial que la lógica de su construcción no sea nunca de las que pueden reducirse a los conceptos, y a la verdad no ser nunca poseída, sino solamente transparente a través de la lógica confusa de un sistema de expresión que presenta las huellas de otro pasado y los gérmenes de otro futuro. (Merleau-Ponty, 1971, pp.68-69)

Sin embargo, esta matización de la experiencia del cuerpo-lenguaje se puede caracterizar desde Merleau-Ponty como experiencia de la ambigüedad y sus implicaciones dentro de la concepción del lenguaje. Dicha ambigüedad se plantea como “el tránsito entre sensibilidad y pensamiento articulados en la experiencia humana” (Pinzón, 2014, p.93), que no se reduce únicamente a estos polos dentro de las diferenciaciones que puede generar el pensamiento, sino que se amplía a aspectos morales (bien y mal), estéticos (bello y siniestro), epistemológicos (sujeto-objeto), entre otros. La ambigüedad no funciona como una síntesis, como una negación del pensamiento dualista, sino que aporta una forma de interconectar los aspectos diferenciados por el pensamiento como mixtura en

el mundo de la vida. Este horizonte proporciona la superación de la pretensión del lenguaje objetivo, en términos de las posibilidades de significación que tiene el cuerpo dentro del marco de una lengua, posibilidades de significación que se pueden relacionar con la creación de sentidos sobre el lenguaje.

En esta perspectiva, el lenguaje integrado al cuerpo constituye un órgano fundamentado sobre la base de la percepción, experiencia del propio cuerpo como diferencia que nos propone la experiencia encarnada del ser humano y donde el cuerpo, comprendido como la experiencia de un *sintiente-pensante*, plantea la problemática de cómo habitarlo. Si el lenguaje es cuerpo ¿cómo desestructurar un esquema que corresponde al privilegio del pensamiento? El fundamento del *habitar* precisamente se encuentra en situar la serie de interconexiones en la que se encuentra la experiencia fundamental del ser humano, donde el cuerpo se sumerge en una desposesión de sí mismo, su piel adquiere sentido con la sensación del mundo, del tránsito de mí palabra en el otro.

La encarnación del lenguaje: cuerpo y promiscuidad

Los recuerdos de Henry, en contraste con los de Proust, llegan mientras él está en plena acción. Puede recordar a su primera mujer mientras hace el amor con una prostituta, o recordar su primer amor mientras pasea por la calle, o cuando viaja para ver a un amigo; y la vida no se detiene mientras él recuerda. Análisis en movimiento. Nada de vivisección in situ. El diario y continuo fluir vital de Henry, su actividad sexual, sus discusiones con cualquiera, su vida de café, sus conversaciones en la calle, todo eso que yo consideraba antes como interrupciones que le impedían escribir, ahora creo que son una cualidad que le distingue de los demás escritores. Nunca escribe a sangre fría: siempre al rojo vivo.

Anaïs Nin, *Diario I*

Ahora, especialmente ahora, que acabo de abandonar una estancia, con gente hablando en ella, y que las losas resuenan a mi paso solitario, y que miro a la luna alzándose sublime e indiferente sobre la antigua capilla, ahora veo con gran claridad que no soy uno y simple, sino múltiple y complejo.

Virginia Woolf, *Las Olas*.

A partir de este marco, y teniendo en cuenta el movimiento entre sensibilidad y pensamiento como aspecto fundamental de la experiencia humana, el lenguaje constituye un punto de interconexión con *mi* cuerpo, el mundo y los otros. Sin embargo, frente a la crítica del pensamiento de ciencia desde la experiencia del cuerpo como matización, es fundamental encontrar en el lenguaje una experiencia viva, una experiencia que hable de nosotros mismos como expresión, pero que en su misma naturaleza de interconexión se adhiere en el horizonte de los otros y del mundo:

En cuanto el hombre se sirve del lenguaje para establecer una relación viva consigo mismo o con sus semejantes, el lenguaje no es ya un instrumento, *no es ya un medio, es una manifestación, una revelación del ser íntimo y del vínculo psíquico que nos une al mundo y a nuestros semejantes*. (Merleau-Ponty, 1993, p.213)

El lenguaje desde el cuerpo es expresión de la experiencia ambigua en la existencia humana, me atraviesa y atraviesa a los otros, a la propia vivencia y es el aporte del propio cuerpo dentro de la vida cultural. Al mismo tiempo nos emancipa de una concepción del lenguaje como herramienta desencarnada. Este es el horizonte de la intersubjetividad, de la constitución de significaciones propias en relación con otros horizontes.

Tenemos que comprender que el lenguaje no es un impedimento para la conciencia, que no hay diferencia para ella entre el acto de

alcanzarse y el acto de expresarse, y que el lenguaje, en estado naciente y vivo, es el gesto de continuación y de recuperación que me reúne tanto conmigo mismo como con el otro. Hemos de pensar la conciencia en los azares del lenguaje y como algo posible sin su contrario. (Merleau-Ponty, 1971, p.43)

La apertura hacia la experiencia del cuerpo, frente al predominio del pensamiento, propone formas de experimentar-me en el lenguaje. Sin embargo, el lenguaje en la apertura a la experiencia con los otros y con el mundo es expresividad. La palabra que me constituye como cuerpo me abre a los otros, se inserta en ellos posibilitando significaciones. Mi palabra afecta al otro en la medida en que lo invito a nuevos horizontes.

Este “esquema interior” constituye aquella vida en que esta sale de su inherencia y de su silencio, en cuanto que su diferencia más peculiar deja de comprenderse en sí misma y se convierte en medio de comprender, de ver y de hacer ver, no encerrado, por tanto, en una especie de laboratorio privado, en el trasfondo del individuo mudo, sino difundido en su comercio con el mundo visible, extendido por todo lo que ve. (Merleau-Ponty, 1971, p.97)

El cuerpo no es una experiencia aislada, es una experiencia que transita como horizonte que se ajusta a la misma ambigüedad de su naturaleza. La experiencia del cuerpo al estar determinada por los otros y por el mundo invita a una superación del mudismo, del encierro del propio cuerpo hacia formas de significación que son posibles en el lenguaje, donde no hay una pretensión objetiva de la designación de nuestras relaciones con el mundo, como “una conciencia o, más bien, ser una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de ser al lado de ellos” (Merleau-Ponty, 1971, p.114).

El lenguaje es *promiscuidad* en términos de transitar por el propio cuerpo y en el cuerpo de

los otros, dentro de un círculo de posibles significaciones que amplían el matiz de interacción con el *mundo de la vida*. La *promiscuidad* surge del re-conocimiento como cuerpo, de la posición perceptiva del *sintiente-pensante* que *habita* su mundo, como cuerpo en el lenguaje. Sin embargo, es fundamental plantear la experiencia en el lenguaje dentro de una designación que lo desvincule del mudismo de los cuerpos en la vida cultural, que los sujete a una carne propia, donde el dolor adquiere una significación particular, pero a la vez que constituya un horizonte para los otros cuerpos, donde “el cuerpo físico es objeto de su conciencia perceptiva, produciendo imágenes que ofrecen un *cuerpo-objeto* para los *otros*. De esta manera, el cuerpo doliente traspasa la realidad personal y se ofrece como ontología histórica y antropológica (E. de Pedro, 2014, p.34). Asimismo, otras formas de la experiencia encarnada donde los cuerpos se emancipen de las formas como son designadas sus propias experiencias: esta forma de ser cuerpos en el lenguaje tiene que ver con el horizonte de la literatura.

La Literatura como experiencia en el cuerpo-lenguaje

Algunos se quedan dormidos para siempre. Son como el que durmió tendido en la nieve y nunca más despertó. Pero yo no corro peligro, porque mi casa, mi jardín, mi vida agradable, no consiguen arrullarme. Sé que estoy en una bonita cárcel de la que solo podré huir escribiendo

Anaïs Nin, *Diario I*

¿Cómo derrotar esta tragedia oculta en cada hora, que inesperada y traidoramente nos ahoga, que nos acomete al surgir de una melodía, de una vieja carta, de un libro, de los colores de un vestido, del modo de caminar de un extraño? Haz literatura. Busca palabras nuevas en el diccionario. Cincela frases, vierte lágrimas en un molde, en un estilo, en una

forma, en un discurso

Anaïs Nin, *Diario I*

La literatura, en este marco se in-corpora como autoexploración y como experiencia *en* el lenguaje. Se parte del presupuesto de concebir el trabajo desde la experiencia del cuerpo como generador de otras formas de desarrollar la investigación desde la interacción cuerpo-lenguaje, y donde la literatura rebasa la concepción del pensamiento de ciencia como objeto científico, hacia la transgresión sobre el distanciamiento del sujeto sobre el objeto dentro del horizonte que propone la experiencia encarnada.

Hablar de literatura implica, desde esta perspectiva, concebir una forma del lenguaje. El contacto con la literatura no solo se produce a partir del pensamiento, es una experiencia de la piel, del sentimiento, de turbación y posibilita la apertura a formas de *ser cuerpo*, con los otros, con el mundo. En esta perspectiva, parto de una definición preliminar sobre literatura como una experiencia *en el lenguaje* en términos de emancipación de las formas instrumentales en la vivencia del lenguaje, donde la expresión adquiere los matices de experimentación y creación de significaciones. Sin embargo, dentro de un marco cultural en occidente que ha menospreciado el cuerpo, es fundamental plantear formas de acceso a dicha experiencia desde la expresividad del lenguaje.

La operación de expresión, cuando está bien lograda, no solamente deja un sumario al lector y al mismo escritor, hace existir la significación como una cosa en el mismo corazón del texto, la hace vivir en un organismo de vocablos, la instala en el escritor o en el lector como un nuevo órgano de los sentidos, abre un nuevo campo o una nueva dimensión a nuestra experiencia. (Merleau-Ponty, 1971, p.199)

Desde la expresión se puede plantear un proceso de volver al cuerpo desde lo vivido, a partir del reconocimiento como un cuerpo inserto en las dinámicas socioculturales. La literatura, en este marco, constituye una experiencia en el lenguaje que posibilita dicho acceso. Por tanto, la

literatura abre el espacio a la experimentación del cuerpo-lenguaje, como sintiente-pensante como proceso. Esta perspectiva permite una forma de comprender la literatura como un campo integrado por obras, por la crítica, pero asimismo, por las posibilidades de creación en el lenguaje, donde la expresión de la vivencia es un camino de tránsito por el propio cuerpo, el mundo, los otros:

Si queremos comprender de veras el origen de la significación —y, si no lo hacemos, no comprenderemos ninguna creación, ninguna cultura, volveremos a la suposición de un mundo inteligible en el que todo se halla significado de antemano— es necesario que prescindamos de cualquier significación ya instituida y que volvamos a la situación inicial de un mundo no-significante tal y como lo es siempre el del creador, al menos con respecto a aquello precisamente que va a decir. (Merleau-Ponty, 1971, p.98)

La *literatura* comprendida como emancipación es la resistencia frente al uso del lenguaje instrumental, para constituirse desde el cuerpo en un órgano de expresión, donde la palabra explora tonos, formas, se experimenta experimentándose. Por tanto, *promiscuidad* es mixtura en el sentido mismo de cómo incorporamos la literatura en los procesos investigativos, donde se da cabida a lo filosófico, antropológico, histórico, artístico, donde el

lenguaje, producto y afectación del cuerpo, se vuelve literalmente la sustancia mediante la cual ella se está produciendo, protagonista y autora de su propio cuento, un cuento que está constantemente cuestionando los límites de sí misma en el mundo, así como aquello que llamamos literatura. (Borrero, 2012, p.66)

La literatura, por tanto, como forma de acceso y de transformación del cuerpo no es solo un acercamiento a nuestra relación con el mundo y

los otros desde el pensamiento y el sentimiento entretejidos el ámbito de la significación y de la creación, y donde “el sentido de una obra literaria más que hacerlo el sentido común de los vocablos, es el que contribuye a modificar a este” (Merleau-Ponty, 1993, p.196). En estos términos hablamos de un lenguaje desde el cuerpo, una palabra revestida por la piel en el horizonte de los otros cuerpos, del encuentro de las posibilidades del lenguaje.

Esta forma de la literatura ha constituido puentes importantes en campos como los de la antropología, donde la posibilidad de un lenguaje que manifieste las implicaciones del cuerpo es fundamental dentro del proceso investigativo. La experiencia de la escuela norteamericana de antropología en el siglo XX, que toma como fundamento a los posestructuralistas franceses, adoptan formas de la crítica literaria en sus procesos investigativos desde lo que “comenzó siendo, tal vez, una especie de extensión de la crítica literaria hacia los dominios de la filosofía, acabó convirtiéndose en una práctica que habría que decretar (entre otras cosas) la crisis de la razón y de la ciencia” (Reynoso, 2003, p.16).

El papel del lenguaje dentro de posiciones alternativas en la investigación antropológica, surgen propuestas como la autoetnografía donde se introduce una narrativa que parte del mismo cuerpo del investigador:

La autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada—, situados en un contexto social y cultural. (Blanco, 2012, p.172)

En estos términos, la escritura funciona como un discurso desde la experiencia personal que incorpora el uso de la primera persona, de los modos literarios y de relatos personales o autobiográficos. Así, paralelamente, la escritura sobre la experiencia del cuerpo sitúa unas coordenadas

socioculturales que dan cuenta de las dinámicas del cuerpo en relación con el mundo y con los otros. Por tanto, el tránsito entre subjetividad–objetividad, entre la presentación y representación del cuerpo desde el lenguaje, tiene en este tipo de prácticas investigativas un espacio de desarrollo.

Asimismo, los procesos de investigación para las artes involucran formas del lenguaje que plantean procesos donde el cuerpo se implica, lo que genera formas de experimentación que parten de la experiencia fundamental de ser cuerpos. Por tanto, la investigación-creación constituye un campo de estudio que expande sus concepciones y metodologías a procesos donde el investigador se constituye en objeto de sí, y donde por tanto, la escritura adquiere una dimensión de expresividad dentro de un proceso de creación:

Las prácticas artísticas contemporáneas han dislocado todas las categorías seguras para definir el arte. Los desplazamientos de estrategias atraviesan los campos estéticos y se contaminan de formas de hacer que suelen visitar otros campos como la antropología, la sociología, la filosofía. Muy especialmente, el tejido entre investigación y creación ha ido configurando propuestas y prácticas artísticas desarrolladas como laboratorios de experiencias que no buscan una fijación formal reconocida en los territorios seguros de la morfología del arte. Aplicadas a la problemática de la memoria, las relaciones entre investigación y creación están también atravesadas por las singularidades de las memorias. (Diéguez, 2010, p.7)

El papel de la literatura, en esta perspectiva, dentro de los procesos de expresión del cuerpo implica las formas como el lenguaje permite rutas de autoexploración. Escribir desde la experiencia del cuerpo permite formas de acceso por medio de la escritura, apunta a plasmar una experiencia donde la literatura constituye un horizonte donde el cuerpo entabla una relación singular con el lenguaje:

Es ante todo una práctica del cuerpo y que es con este que se conoce la realidad de la cual se escribe, es decir, que es en la experiencia donde esta escritura acontece, en tanto que la teoría se va reconstruyendo, replanteando, simultáneamente. Escribir performativamente también significa entender que la teoría es cambiante, dinámica, que se mueve al ritmo de los dispositivos performáticos que vamos hallando. (Brijaldo, 2014, p.114)

En estos términos, el cuerpo como punto de partida de la escritura implica formas donde lo autobiográfico, donde las prácticas del cuerpo constituyen un punto de trabajo dentro de la superación del pensamiento de ciencia y de la dualidad. La escritura personal desde esta perspectiva, es un lenguaje, que a partir de la literatura, presenta una concepción de cómo constituirse en sujeto-objeto de estudio, las tensiones, transformaciones que implica el trabajo desde el cuerpo.

CONCLUSIONES

*Querido diario, me has coartado como artista.
Pero al mismo tiempo has conservado mi vida de
ser humano.*

Anaïs Nin, *Diario I*

*Henry me comprende cuando digo. "Sé que
es la maternidad. He experimentado el acto de
dar a luz. He conocido una maternidad que está
más allá de la maternidad biológica: el dar a luz
del artista, la vida, la esperanza, la creación".*

Anaïs Nin, *Diario I*

Para el estudio de una interconexión entre el cuerpo y el lenguaje es fundamental el aporte de la fenomenología del cuerpo como una forma de comprensión de nuestra experiencia con el mundo y con los otros como cuerpo, como invitación a ser *sintientes-pensantes*. Esto implica una re-concepción del ser humano que tenga en cuenta el plano de su carnalidad, del dolor y del placer, de la angustia, de la plenitud, que son aspectos que no solamente pueden ser concebidos desde el pensamiento encarnado. Un componente

esencial dentro de la definición de cuerpo propuesta por Merleau-Ponty es la relación con el mundo y con los otros, en la que el lenguaje es una situación fundamental dentro de la expresión del proceso perceptivo. El cuerpo en estos términos es expresión de una experiencia concreta, vital, que habla irremediamente de nosotros mismos, pero al mismo tiempo inscrita en el mundo, un cuerpo sociocultural en el que está entretejida.

Esta concepción se posiciona frente a la del sujeto determinado por la modernidad en su actitud de estudio sobre los objetos, sin habitarlos, distanciado por la opacidad del pensamiento a blanco y negro. La matización del cuerpo lo invita desde el horizonte de la fenomenología del cuerpo a la mixtura, a la *promiscuidad* con el objeto de estudio, haciendo parte del objeto que se confunde con su propia carne. Por tanto, la expresión de dicha experiencia debe tener de esa *confusión*, que en su trasfondo es ambigüedad, es interconexión; no es un lenguaje ni de la subjetividad pura, ni de la pretensión de la objetividad plena, es lenguaje desde el cuerpo que piensa y siente, es lenguaje desde la carnalidad que somos, de la fragilidad que nos atraviesa el pensamiento.

El lenguaje, que en Merleau-Ponty hace parte indiferenciada del ser cuerpos, es amalgama, un entretejido de dimensiones muchas veces inexploradas por el propio cuerpo. Por tanto, una concepción del lenguaje desde el cuerpo asume una desestructuración del molde del pensamiento abarcando formas alternativas implícitas en los términos de la expresión. La palabra, por tanto, dentro de un conjunto de interconexiones (palabra-pensamiento-cuerpo), no funciona como un producto del pensamiento puro, teniendo en cuenta que el pensamiento tiene como base el cuerpo *sintiente-pensante*.

Desde esta perspectiva, encontramos un proceso de expresión que amplía las posibilidades del lenguaje, de su experimentación en mundos como el académico, que dan prioridad a un lenguaje del pensamiento, dentro de sus posibilidades objetivas en los procesos investigativos. Es sentir y pensar el papel del lenguaje en la investigación desde la afectación de los cuerpos, donde se expresan fibras profundas de

nuestra situación interconectada, “donde la máxima función del lenguaje no es su capacidad representativa sino de presentación, exposición, acto de hacerse presente y por medio de esto performar: *componer el ser*. Entre la piel y la tripa” (Borrero, 2010, p.17). El papel de la escritura desde el cuerpo dentro de los procesos investigativos implica el desarrollo de una dimensión creativa con el lenguaje. En estos términos, la literatura se enmarca en un diálogo con campos de las ciencias humanas que dentro de sus procesos investigativos incorporan modos de la literatura en sus discursos:

Lo que hay de azaroso en la comunicación literaria, lo que hay de ambiguo e irreductible a la tesis en todas las grandes obras de arte, no radica en un defecto provisional de la literatura, cuya superación podría esperarse, sino que es el precio por tener un lenguaje conquistador, que no se limite a enunciar lo que ya sabíamos, sino que nos introduzca en experiencias extrañas, en perspectivas que nunca serán las nuestras y nos desembarace al fin de nuestros prejuicios. (Merleau-Ponty, 1971, p.139)

En este marco, el horizonte del lenguaje desde el cuerpo en el campo de las Humanidades se abre a estos modos de la literatura, donde está la libertad de las nuevas significaciones, de romper con el molde abstracto y desencarnado en la experiencia concreta. Esta actitud se puede denominar emancipación de las formas predominantes de entender el papel del lenguaje, de la escritura en los procesos investigativos. El lenguaje encarnado propone la mixtura o promiscuidad entre los mismos límites entre saberes, hacia una expresión humana de nuestra experiencia con el mundo y con los otros; humana en el sentido de ser un lenguaje que habla de nosotros mismos, a la vez de nuestra inserción en el horizonte de las implicaciones sobre el ser cuerpos, ser carne. Es un lenguaje que habita nuestra experiencia ambigua.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo de reflexión es perteneciente al proyecto *El cuerpo como experiencia: accesos y prácticas desde el lenguaje* inscrito en la Unidad de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja.

REFERENCIAS

- Blanco M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Borrero, B. (2010). La literatura como práctica del cuerpo. *La palabra*, 16, 13-28.
- Borrero, B. (2012). “Muchacha no vayas al bosque”: orientaciones para una literatura en el campo expandido. *La palabra*, 20, 49-67.
- Brijaldo, G. (2014). Interpretaciones íntimas sobre la escritura performática, *La palabra*, 24, 111-117.
- de Pedro, A. (2014). *Frida Kahlo, el cuerpo encarnado / Armando Reverón, el cuerpo simulado*. Tunja: UPTC.
- Diéguez, I. (2010). Desmontando escenas: estrategias performativas de investigación y creación. *Telondefondo: revista de teoría y crítica teatral*, 12. Recuperado de <http://www.telondefondo.org/numeros-antiores/numero12/articulo/325/desmontando-escenas-estrategias-performativas-de-investigacion-y-creacion.html>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (1980). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nin, A. (1981). *Diario I (1931-1934)*. Barcelona: Bruguera.
- Pinzón, H. (2014). La literatura como incorporación: el cuerpo como proceso. *La palabra*, 24, 91-97.
- Reynoso, C. (2003). Presentación. En C. Geertz et al. (Comps.). *El surgimiento de la antropología posmoderna* (11-60). Barcelona: Gedisa.
- Woolf, V. (1980). *Las olas*. Barcelona: Bruguera.

La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu

Academic Reading and Pierre Bourdieu's Sociological Theory

Emilce Moreno Mosquera¹

Para citar este artículo: Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304.

Recibido: 3-junio-2014 / Aprobado: 9-octubre-2014

Resumen

Se argumenta que algunas categorías sociológicas desarrolladas por Bourdieu proveen un modelo significativo para la comprensión de las prácticas lectoras dadas en el contexto universitario. Específicamente, se retoman las “herramientas de pensamiento” *habitus*, *campo* y *capital*, las cuales se constituyen en categorías que permiten describir y analizar prácticas lectoras en contexto. En ese sentido, esta posición se ubica en la línea de la literacidad situada, en la cual se conciben los eventos y las prácticas de lectura como procesos sociales que dependen de las comunidades donde se generen, de la historia de los grupos, de los niveles educativos y de las necesidades reales que emergen de la dinámica de estos. Para ello será importante ubicar la lectura académica como una práctica social, así como explicarla a la luz de las herramientas de pensamiento ya mencionadas, y donde se incluye la noción de *capital lector*.

Palabras clave: *habitus*, *campo*, *capital lector*, lectura disciplinar, literacidad

Abstract

This article argues that some sociological categories developed by Bourdieu provide a significant model for understanding the reading practices in the University context. Specifically the “thinking tools”: *habitus*, *field* and *capital*, which are categories that describe and analyze reading practices in context. In that sense, this perspective is based on *Situated Literacies Studies*, in which events and literacy practices are seen as social processes that depend on uses of reading in specific communities, history of the groups, levels of education and actual needs that arise from their customs. In order to do this, it will be important to establish academic reading as a social practice, as well as to explain it in light of the “thinking tools”, where the notion of capital reader is included.

Keywords: *habitus*, *field*, *capital*, reading in the disciplines, literacy

¹ Magíster en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia; estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; miembro del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, del Centro de Escritura, de la misma universidad, y del grupo Lingüística y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN

En este artículo se pretende analizar la lectura académica como una práctica ocurrida en contextos disciplinares que aportan significados sociales y culturales, los cuales inciden en el uso mismo de los textos. Los planteamientos se enmarcan dentro de un proyecto de investigación de tesis doctoral centrado en la lectura académica en campos disciplinares específicos.² Se parte de la premisa de que la lectura y la escritura

Se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas. (Carlino, 2002, p.7)

En esa medida, el contexto otorga determinadas características a la práctica lectora, relacionadas con lo que leen los estudiantes, la manera como leen y los fines que persiguen al hacerlo.

Para desarrollar este propósito inicial, se explica que la lectura es social y cultural porque da origen a interacciones sociales y se enmarca institucionalmente. A fin de evidenciar dicha postura, también se retomarán aportaciones desde el enfoque de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies, o NLS), cuyo objeto de estudio es el análisis de la relación entre prácticas observables de lectura y escritura, las instituciones y las

prácticas culturales en las que se ubican (Heath, 1983; Street, 1995; Barton *et al.*, 2000; Maybin, 2000; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2004; Aliaga *et al.*, 2009).

Asimismo, se plantea que las “herramientas de pensamiento” *habitus*, *campo* y *capital* permiten entender la lectura como una práctica social y cultural, que obedece a ciertas leyes, así como a los factores asociados en el plano de la instrucción. Al respecto Bourdieu (2010) asegura:

La lectura obedece a las mismas leyes que las otras prácticas culturales, con la diferencia de que es transmitida más directamente por el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción será el factor más poderoso en el sistema de los factores explicativos, y el origen social será el segundo factor.

En la explicación de estas categorías se procura hacer la conexión con la lectura académica disciplinar. En la parte final del texto se encuentran unas breves conclusiones.

La literacidad como una perspectiva de estudio de la lectura académica

El término literacidad tomó fuerza en inglés y desplazó a los de lectura y escritura, durante las décadas de los setenta y los ochenta, según Barton (1994). La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales (no únicamente el académico). Estos autores agruparon en tres corrientes los trabajos que examinaban la literacidad: 1) perspectiva del modelo autónomo, 2) perspectiva funcional y 3) perspectiva social.³ En la primera se comprende la literacidad

2 El proyecto de tesis doctoral se titula *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*; la cual se enmarca dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Específicamente, se pretende realizar un análisis que permita dar cuenta de las características de la triada docente, estudiante y textos, los cuales hacen de la práctica lectora un acto enriquecido por diferentes fuerzas, y, a la vez, lleno de particularidades. Igualmente, se parte del supuesto de que es necesario analizar las prácticas lectoras atendiendo a las interacciones que se generan entre docente y estudiante, entre texto y lector; es decir, lograr una descripción de las prácticas y los eventos letrados en determinados espacios curriculares atendiendo al contexto donde se lee, los lectores, los docentes y los textos. Esto es, el contexto social como factor decisivo para aprender y comprender el acto de leer.

3 Brian Street también ha contribuido a la explicación y la consolidación del modelo de literacidad como una práctica social e ideológica que involucra cuestiones de epistemología y de poder (1995, p.90). Este autor opone lo que considera un “modelo autónomo” de la literacidad, donde esta es comprendida como algo independiente de los procesos culturales, a un “modelo ideológico”

como una habilidad cognitiva; en la segunda se la explica en términos de lo que la gente puede (o no) hacer para actuar frente a las exigencias de la sociedad; y en la tercera se tienen en cuenta sus usos en contextos particulares. La perspectiva social enfatiza en la “disponibilidad y el acceso de y a la literacidad (o literacidades). Están relacionados a la estructura social de la sociedad” (Barton, 1994, p.12). En esta última se incluyen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los cuales emplean métodos etnográficos para describir y analizar los usos de los textos escritos. En esa medida, las prácticas de literacidad son históricas, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder; por otro lado, algunas prácticas son más dominantes que otras (Barton *et al.*, 2000). Además, “la literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009a, p.23). En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Barton y Hamilton (1998) y de Street (1995) en Inglaterra y los de Gee (2000) en Estados Unidos. Asimismo, están los de Kalman (2004), Peredo (2002), Zavala (2002), Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), Cassany (2006, 2009) y Aliagas *et al.* (2009), en el ámbito hispanoamericano, entre otros.

Además de los anteriores, sobresalen diferentes estudios que se centran en la escritura académica, los cuales explican las prácticas de literacidad académica asociadas a las relaciones de poder que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en contextos lingüísticos y culturales determinados (Zavala y Bariola, 2012; Zavala, 2009a, 2009b; Hernández, 2009; Lillis, 2001, 2003; Lillis y Curry, 2006; Jones *et al.*, 1999; Lea y Stierer, 2000; Lea y Street, 1998; Ivanic, 1998).

En relación con la escritura académica desde este enfoque, Hernández (2009) considera que:

de la literacidad, en el que esta se inscribe en las estructuras de poder que conforman a una cultura. Es decir, las conciencias que tienen los sujetos en sus prácticas letradas no son neutrales, sino que se hallan cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente la forma como se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades.

La escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad. (p.20-21)

En el caso de la lectura, existen trabajos que reconocen la importancia del marco contextual dentro del que se dan las prácticas (Cook-Gumperz, 1988; Rockwell, 1986; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Lea y Street, 2006; Cassany, 2009; Cassany y Morales, 2009; Peredo, 2002; González de la Torre, 2013). Desde este lugar, la práctica lectora se concibe como

un objeto de estudio que no se explica solo por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector. (González de la Torre, 2013, p.13)

La práctica lectora se constituye así en una posición crítica sobre el discurso y las prácticas académicas, que no pueden disociarse de las relaciones de poder, ni de la construcción de identidad ni de la concepción de la lectura y la escritura, las cuales se encuentran determinadas disciplinar e ideológicamente.

Para abordar la literacidad académica (especialmente, las prácticas de lectura) conviene retomar los conceptos de *evento letrado*, *práctica letrada* y *comunidad de práctica*, así como los elementos básicos asociados a estos: participantes, escenario, artefactos y actividades (Barton *et al.*, 2000). De acuerdo con Barton y Hamilton (1998), los eventos letrados son actividades de lectura o escritura en un contexto específico. Los eventos

son “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas” (p.7). Por ejemplo, la lectura de una reseña a partir del abordaje de un texto de fundamentación en determinada disciplina.

La práctica letrada se trata de una noción que ofrece un modo de conceptualizar “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma” (Barton y Hamilton, 1998, p.6). Estas prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (Zavala, 2009a, p.8). Específicamente, la práctica lectora se entiende como la acumulación de los diferentes eventos de lectura llevados a cabo por una persona o un grupo de personas en un contexto determinado. Cada evento lector implica un trabajo de construcción de sentidos, el cual está orientado por objetivos específicos; por ejemplo, en el caso de los historiadores, Wineburg (1991) identificó en su estudio ciertos patrones disciplinarios de lectores de secundaria y lectores expertos, mientras leían documentos históricos. Su estudio mostró que dichos grupos involucran procesos diferenciados:

Los estudiantes de secundaria leyeron cada uno de los documentos como si no tuvieran conexión con los otros y se enfocaron principalmente en la recopilación de hechos, pero los historiadores además de “aprender” información, involucraron tres procesos: *búsqueda de fuentes, contextualización y corroboración*. En ese sentido, pusieron atención al autor, qué tipo de documento era y de dónde venía (*fuentes*); pensaron acerca del periodo de tiempo en el que fue escrito y tuvieron en cuenta lo que conocían acerca de las condiciones políticas, sociales, económicas o culturales de ese periodo (*contextualización*); y buscaron acuerdos y desacuerdos a lo largo del texto y con sus propios puntos de vista (*corroboración*). (pp.513-514)

Por otro lado, la comunidad de práctica se relaciona con la apropiación progresiva de las prácticas (en este caso, de lectura y de escritura). De acuerdo con Gee (2000), dentro de una comunidad de práctica se aceptan tácitamente y se comparten valores, normas, modelos y narrativas culturales (integradas en la mente, en la acción y en las prácticas corporales), los cuales forman parte del proceso de socialización, inmersión y evolución en la práctica. En ese sentido, una comunidad de práctica implica ciertos usos del lenguaje y cierto dominio del tema por parte de los sujetos participantes. Si se piensa en el ámbito universitario, tenemos que la comunidad de práctica varía según el programa académico, la institución, la localización de la institución, el currículo y la intencionalidad formativa del programa, entre muchas otras variables.

Otros aspectos que determinan las prácticas lectoras se relacionan con el nivel educativo, la profesión, el marco disciplinar, lo familiar y las etapas de la vida, entre otros. Asimismo, para el análisis de las prácticas lectoras pueden retomarse las categorías planteadas por Hamilton (Barton et al., p.16) (Tabla 1).

Durante el evento lector, el sujeto o el grupo de sujetos se encuentran enmarcados socialmente; en el caso de los lectores universitarios, a lo largo de su formación se relacionan con una serie de discursos disciplinarios que se construyen a través de la interacción entre los docentes, los estudiantes y los textos, pero hay aspectos involucrados en el desempeño de los papeles ejercidos por estos, y los cuales hacen que las diversas lecturas posibiliten la configuración de un sujeto profesional.

Las categorías planteadas por Hamilton involucran aspectos visibles y no visibles que explican las prácticas lectoras, tales como: los papeles que ejercen los docentes y los estudiantes a partir de la lectura de un texto disciplinar, las características y las funciones de los artefactos o de los textos leídos, los formatos en los cuales se encuentran elaborados, los objetivos de lectura que se persiguen y las actividades realizadas para leer y analizar lo leído.

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos —otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos—.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, los entendimientos (sobreentendidos), las formas de pensar y de sentir, las habilidades y los conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes durante el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad —quién participa o no, quién puede o no puede participar en actividades particulares—.

Fuente: Barton et al. (2000, p.16).

La reflexión acerca de estos elementos posibilita tener un marco amplio de comprensión del modo como los estudiantes se incorporan y avanzan en las prácticas letradas del sistema universitario, el cual supone “un proceso en el que combina dos tipos de integraciones, una es la institucional, lo que significa aprendizaje y dominio de las formas organizadas, las normas, reglas y *ethos* culturales [...] al mismo tiempo de un proceso de integración disciplinar” (De Garay, 2004, p.30).

“Herramientas de pensamiento”⁴ de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1986) plantea que cualquier actividad o práctica humana involucra un intercambio entre individuos y grupos dentro de lo que él menciona como una *economía de práctica*. Bourdieu retoma a Marx en relación con su lógica económica; sin embargo, se distancia al llevar esta lógica a campos diferentes del económico. Con esta perspectiva se pueden explicar todas las prácticas; incluso, las que se pretenden desinteresadas o gratuitas, como prácticas económicas, como acciones orientadas

hacia la maximización del beneficio, material o simbólico (Bourdieu, 1972, citado por Gutiérrez, 2003). Al respecto se explica lo siguiente:

Dentro de la lógica de análisis de Bourdieu, puede hablarse de diversas economías orientadas hacia fines no estrictamente económicos, como la economía de la religión con la lógica de la ofrenda; la economía del honor con el intercambio de dones y contradones, de desafíos y de respuestas; la economía de los intercambios lingüísticos con su lógica específica y sus reglas propias de funcionamiento, etc. (p.27)

Bourdieu (1985), como ejemplo de lo planteado, ha identificado los intercambios lingüísticos como fuente del poder y del control social; es decir, a través de las prácticas lingüísticas se puede analizar el orden social oculto detrás del orden simbólico. Desde la teoría de la práctica se pone de manifiesto la relación dialéctica entre las estructuras objetivas de una sociedad, las prácticas y las actividades de búsqueda de logros de los individuos. En dicho modelo, la práctica textual oral y escrita se constituye en un mediador importante donde la agencia humana, la estructura social, la motivación y la norma se cumplen. A través del

4 Esta denominación se retoma del seminario de Chicago ofrecido por Pierre Bourdieu y Loic Wacquant.

desarrollo y el uso de las nociones de capital, campo y *habitus*, Bourdieu describe una red de mutuo refuerzo y regulación de relaciones sociales que intenta describir el carácter complejo y práctico del ámbito social humano.

Estas relaciones sociales tienen lugar dentro de un espacio multidimensional compuesto de *campos*, espacios sociales estructurados y caracterizados por la actividad social y discursiva (Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu, 2007). De acuerdo con Bourdieu (1987), los campos sociales son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p.108). Además, le dan forma a la agencia de los sujetos; por ejemplo, el campo de las instituciones educativas se constituye en una red de relaciones entre las distintas posiciones ocupadas por los docentes, los estudiantes, los administrativos y, en general, la institución.

Según Bourdieu y Wacquant (2005), un campo “no es una simple estructura muerta, un conjunto de “lugares vacíos”, sino un *espacio de juego* que existe como tal solo en la medida en que entren en él jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchan activamente por ellos” (p.47). Es decir, define lo que está en juego y los intereses propios del campo. Para hablar de lectura académica, el concepto de campo posibilita entender las prácticas lectoras atendiendo a la manera como se producen, circulan y se emplean los textos en campos disciplinares determinados. De ahí que cobren importancia preguntas como: ¿Quién lee? ¿Qué lee? ¿En qué circunstancias lee? ¿Con qué fines lee?; todas ellas se relacionan con el ámbito institucional y disciplinar que organiza y regula la práctica de lectura misma. Igualmente, la estructura del campo involucra “un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego” (Gutiérrez, 2005, p.32), lo cual, en el caso de la lectura académica, implica el reconocimiento de las reglas que gobiernan esta práctica, de los papeles y de las posiciones de poder (estudiante-docente), de los artefactos-textos enmarcados social y disciplinariamente y, en sí, de los usos de esta lectura.

Los sujetos y las instituciones se ubican, se mueven y se distribuyen dentro de campos de acuerdo con la acumulación de capital; existe una predisposición a buscar el poder social y el control de sus movimientos e intercambios dentro y a través de dichos campos. El objetivo de estas condiciones sociales resulta del desarrollo dentro de cada individuo del *habitus*, descrito por Bourdieu como:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p.86)

Carrington y Luke (1997) consideran que los rasgos particulares del *habitus* se hallan formados por un proceso de influencia que empieza en el nacimiento:

El sujeto desarrolla características, clase social, formas de ser y ver, ocupar el espacio y participar en la historia, basados y engendrados en la cultura. El concepto de *habitus*, entonces, sirve para conectar el ser biológico con el mundo social por medio de la personificación física y psíquica, una disposición duradera y flexible estructurante y estructurada. Las diferentes prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas de lectura y escritura de individuos y grupos, son articulaciones de los *habitus* lingüísticos, la suma de unas características particulares físicas y sociales del lenguaje y disposiciones de larga duración que median la selección de la pronunciación, el acento, el léxico, la semántica y la sintaxis. (p.101)

En el caso de la constitución del *habitus* relacionado con las prácticas lectoras de campos disciplinares específicos habrá que distinguirlo de cualquier otro *habitus* pedagógico, dado que, por un lado, se comprende la lectura como una práctica profesional enmarcada disciplinariamente y, por otro, se entiende la lectura como una práctica cultural con sus propias convenciones y regulaciones, que deriva de experiencias individuales y grupales, también de la interacción entre el docente-lector y estudiante-lector. En esa medida el docente propicia practicar el *habitus* cultural de la lectura, en la cual emergen los diferentes elementos de la práctica lectora referidos anteriormente, esto es, los roles de los lectores, el campo disciplinar y epistémico, los objetivos de lectura, entre otros.

Por otra parte, como ya se dijo, los campos se definen en relación con los intereses puestos en juego y se objetivan como una forma de capital. El capital se define como el “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se construyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2005). Además, la noción de capital posibilita:

[...] explicar el éxito escolar inequitativo de niños originarios de clases sociales diferentes teniendo en cuenta el éxito académico, por ejemplo los avances específicos que pueden tener los niños de diferentes clases en el mercado académico, para la distribución de capital cultural entre dichas clases. (Bourdieu, 1986, p.243)

En esa misma línea de ideas, Bourdieu argumentó que las familias transmiten de manera indirecta a sus hijos las diferentes formas de capital y un grupo de valores y de comportamientos que implican estos mismos “valores implícitos profundamente interiorizados” (1986, p.32). Las formas de capital formuladas por Bourdieu son: capital económico, capital social, capital cultural y capital simbólico.⁵ Los planteamientos

5 Además, “la noción del capital simbólico es una de la más complejas que Bourdieu desarrolló y se puede entender su obra entera como una búsqueda por las distintas formas y efectos” (Bourdieu y Wacquant 2005, p.178).

que han sido examinados en este apartado, incluyendo lo referido al capital, han sido utilizados para analizar las prácticas de lectura (Carrington y Luke, 1997; Compton-Lilly, 2007; González de la Torre, 2013). A continuación se explican estas formas, procurando mostrar su relación con la lectura académica.

El capital económico comprende la propiedad de bienes, sueldo y todas las otras fuentes de ingreso (Müller, 1986, citado por Meichsner, 2007, p.4). Este capital es una fuente “inmediata y directamente convertible a dinero” (Bourdieu, 1986, p.243). En relación con la lectura, la posesión de este capital implica para el lector la posibilidad de acceder a distintos materiales —libros de buena calidad, programas de lectura, dispositivos educativos tecnológicos, programas de formación alternos, etc.—. También está compuesto de bienes materiales cuantificables. Dicho capital incluye las posesiones que requieren la inversión económica que posteriormente se convierte en éxito de lectura. Adquirir tales posesiones requiere una inversión de dinero en objetos o servicios. Ejemplos de este capital incluyen los computadores, las *tablet*, los libros con ediciones de calidad, los programas de lectura en casa y las tutorías personalizadas.

El capital social se refiere al conjunto de recursos vinculados a

La posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento [...] destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo [...]. (Bourdieu, 1980, pp.83-85)

Este tipo de capital se puede hallar en las estrategias pedagógicas y didácticas escogidas por los docentes para abordar las lecturas a través de foros de discusión, círculos de lectura, talleres, preguntas, que permitan generar intercambios en torno a una temática. Para el caso de los estudiantes, gracias a la Internet hoy día se dispone de diferentes materiales digitales (resúmenes, artículos, libros digitales, capítulos escaneados, etc.) y géneros digitales (*web*, *blog*, redes sociales, foros de discusión), que posibilitan

tener una mejor comprensión de los textos que se asignan en la universidad. Por ejemplo, para el caso de los bibliófilos, los literatos o los amantes de la literatura, se pueden encontrar redes sociales donde se comparten lecturas y críticas —Ecturalia, Librarything, Leamosmas, etc.—.

El capital cultural se relaciona con el conocimiento, la ciencia y el arte; precisamente, para dar cuenta de las desigualdades de los desempeños escolares. Según Gutiérrez (2005) esto se considera así:

Especialmente en la *Reproducción*, donde los autores realizan un análisis que pone de relieve la autonomía relativa del campo cultural, considerando a la escuela como principal instancia legítima de legitimación de “lo arbitrario cultural”, que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes. (Bourdieu y Passeron, 1970, citado en Gutiérrez, 2005, p.36)

Para Bourdieu (1979), hay tres tipos de capital cultural: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. El primer estado “se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo [...]”. En esa medida, integra las competencias, las disposiciones durables —*habitus*—, las prácticas incorporadas por los sujetos y valoradas según el campo donde se configuran. Este tipo de capital en la lectura académica se establece en la clase, en la casa, en la biblioteca y en los diferentes espacios de lectura elegidos, los cuales demandan ciertos modos de incorporarse a la lectura; en el caso de la clase, por ejemplo, leer en voz alta, releer y resignificar lo leído a partir de la interpretación del docente, del estudiante o de un autor crítico. El *habitus* de la lectura estará ligado también a las estrategias didácticas y pedagógicas —taller, seminario, foro de discusión, círculo de lectura, lectura

en voz baja, etc.—, elegidas por el docente, quien las selecciona según su marco epistemológico. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, los textos son artefactos de investigaciones pasadas y son usados para razonar fenómenos científicos. Los científicos los usan para generar nuevas preguntas de investigación y proporcionar el marco necesario para los diseños de investigación; en ese sentido, la lectura experta de textos de ciencias refleja ciertos modos de pensar característicos de la exploración y el razonamiento en este campo (Baker, 1991; Greenleaf *et al.*, 2004; Pearson *et al.*, 2010; Roth, 1991).

Por otro lado, el capital es objetivado “en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad” (Bourdieu, 1979). Asimismo, tiene valor solo cuando refleja el capital incorporado (1986). Es decir, el uso que hacen los estudiantes de la lectura puede reflejar normas culturales establecidas a través del capital incorporado. Esto se puede evidenciar en la apropiación de los diferentes textos objeto de lectura. A continuación se presenta un ejemplo retomado del estudio de Weiss *et al.* (2003), el cual ilustra los diferentes papeles de los estudiantes y los profesores en la lectura de un texto de biología que reflejarían, precisamente, esas normas culturales a las cuales se hace referencia:

La lección que implicó la lectura de un texto denso de cuatro páginas “Island Biogeography and Evolution: Solving a Phylogenetic Puzzle with Molecular Genetics” (Filson). El profesor notó que el párrafo introductorio era sumamente denso en su terminología y que el mejor modo para comenzar era sacar los términos de evolución, que ellos ya sabían, para asegurarse que estos eran claros. Diciendo “Bien, van a entender esto”, ella hizo que los estudiantes leyeran el párrafo silenciosamente e identificaran todos los términos conocidos por ellos relacionados con la evolución. Entonces los estudiantes trabajaron con sus compañeros para definir los términos. Cada pareja compartió un término con toda la clase para un breve repaso de la

discusión. Luego, la docente dirigió la atención de los estudiantes a un diagrama de los lagartos en la página 2 y les solicitó algunas ideas acerca de lo que habían notado. Las observaciones incluyen el hecho de que el tamaño del lagarto y de la isla se correspondía. Después de mirar el diagrama, ella hizo que sus estudiantes volvieran a la página 1 y leyeran los dos párrafos siguientes en silencio, advirtiéndoles que les iba a decir algo sobre los lagartos. [...] Luego de leer individualmente, los estudiantes trabajaron en compañía para generar por lo menos dos preguntas sobre la lectura del siguiente día. El profesor les recordó hacer preguntas sobre lo que no comprendían, así como lo que querían aprender. (R. Rosen, notas de campo, citadas en Weiss *et al.*, 2003, p.75)

Como se puede identificar en este ejemplo, en una clase de biología se procura resolver problemas a partir de los interrogantes de los alumnos. El docente organiza su clase de acuerdo con el tema y promueve ciertas estrategias de lectura, como la revisión de conceptos previos, la lectura y la discusión entre pares, la identificación de terminología, la lectura de diagramas, predicciones sobre lo observado, la generación de preguntas, etc. Esto va siendo parte del capital incorporado de los estudiantes mencionado anteriormente, y que obedece a ciertas normas culturales; en este caso, demarcadas por el campo disciplinar de la biología y movilizadas por los textos, los diagramas y los demás artefactos que usa el docente para lograr dicha incorporación, además de las decisiones metodológicas que toma para enseñar.

El capital institucionalizado se refiere a los títulos escolares “esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (Bourdieu, 1979). En la lectura académica este tipo de capital se evidencia en el rendimiento académico, en los diferentes títulos, en los desempeños en pruebas estandarizadas (PISA, Saber Pro).

En lo relativo al capital simbólico, Carrington y Luke (1997) lo explican como “el fenómeno social de prestigio, estatus y reputación que acompaña la acumulación y el reconocimiento de otras formas de capital” (p.103). Esto se da así por cuanto este tipo de capital añade “prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo” (Gutiérrez, 2005, p.40). De acuerdo con ello, este tipo de capital depende de la normatividad establecida a través de las políticas institucionales; en el caso de la lectura académica, se relacionaría, entre otros, con el currículo, la intencionalidad formativa de los programas y, en sí, la influencia de las políticas educativas. Por ejemplo, la influencia sobre los diferentes programas académicos, ejercida desde pruebas estandarizadas, en relación con la lectura crítica; tal es el caso de las pruebas Saber Pro, que se constituyen en un índice importante de trabajo para docentes e instituciones. Para recapitular los diferentes tipos de capital expuestos, se retoma a Luke (en prensa; citado en Carrington y Luke, 1997) (Tabla 2):

EPÍLOGO

Siguiendo a Luke (1995) y Compton-Lilly (2007), las categorías propuestas por Bourdieu, ya explicadas, proveen una forma de analizar los contextos sociales en los que el capital de lectura opera. La lectura en la universidad se constituye en un contexto infinito por estudiar, y el cual, a su vez, se relaciona con prácticas letradas propias de la formación disciplinar (lectura silenciosa, lectura en voz alta, relectura, lectura entre pares, etc.). Desde este lugar se plantea el desafío de entender las prácticas lectoras enmarcadas dentro de los campos disciplinares o los campos literario, artístico, jurídico o científico, a los que ha aludido Bourdieu (2000), como “el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte,

la literatura o la ciencia" (p.74); universo que es un mundo social como los demás. Esto implica analizar la relación entre el objeto de estudio, el método y la lectura en una disciplina en particular. En concordancia con lo planteado por Moje (2008):

La producción de conocimiento en las disciplinas opera de acuerdo a normas particulares de la práctica diaria, convenciones para comunicar y representar el conocimiento y las ideas, asimismo, formas de interactuar, defender ideas y desafiar profundamente las ideas de otros en la disciplina. (p.100)

En esa medida, parte del aprendizaje de una asignatura consiste en entender las normas de la práctica de reproducción y comunicación del conocimiento en las disciplinas (Gee, 2000). También implica comprender las hipótesis o los temas de la disciplina (Lemke, 1990). Asimismo, aprender partiendo de la lectura requiere atribuir significado a la información que proporciona el texto.

Por otra parte, desde el marco sociológico planteado por Bourdieu (especialmente), el concepto de capital permite explicar la práctica lectora desde la comprensión de diferentes aspectos

involucrados, tales como: el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo pueden certificar en relación con el desempeño lector. Sobre ello, Compton-Lilly (2007) explica que "los campos sociales están ocupados por comunidades locales que aportan más o menos capital que las posiciona de manera diferente a sociedades más grandes" (p.79). Desde este marco se pueden entender variables de tipo socioeconómico que tienen injerencia en la comprensión de cuanto sucede con las prácticas lectoras, y que al ser medidas por pruebas como las PISA generalmente muestran que países asiáticos como Singapur o Hong Kong, u otros como Suiza y Holanda, presentan mejores desempeños en relación con países del Tercer Mundo, como Colombia.

En este artículo se ha hecho especial referencia a la lectura en las disciplinas, o lectura académica, enmarcada dentro del estudio de las literacidades académicas y las categorías de Bourdieu, las cuales permiten entender la dinámica establecida entre la actividad de los sujetos lectores y los diferentes elementos contextuales involucrados. Asimismo, este marco posibilita entender que las prácticas lectoras implican actividades y acciones, donde los lectores

Tabla 2. Tipos de capital Luke

Capital simbólico	
Autoridad reconocida y legitimada institucionalmente y derecho necesario para el intercambio y transformación del capital social, económico y cultural.	
Capital incorporado	Conocimientos, habilidades, disposiciones, prácticas lingüísticas, recursos representacionales de habitus del cuerpo.
Capital objetivado	Bienes culturales, textos, objetos materiales y medios físicamente transmisibles a otros.
Capital institucionalizado	Diplomas académicos, premios, certificados y credenciales profesionales.
Capital económico	Bienes materiales y recursos directamente convertibles a dinero.
Capital social	Acceso a culturas, subculturas, instituciones, relaciones y prácticas sociales.

Fuente: citado por Carrington y Luke (1997, p.102).

se adecúan a aspectos relacionados con el objetivo de lectura, la naturaleza disciplinar de lo estudiado, la construcción de significado en su proceso formativo y la integración de lo leído y lo aprendido a la práctica profesional.

La práctica lectora en contextos universitarios se configura a partir de las demandas del programa curricular, en el que se lee, donde el docente, el estudiante, los textos y la institución brindan suficientes elementos para entender la lógica de las diferentes prácticas letradas, generadas a partir de distintas concepciones y tradiciones disciplinares. La universidad, sus programas académicos y sus apuestas formativas configuran en los sujetos modos de leer con las cuales, probablemente, sigan operando en sus posteriores experiencias de lectura.

REFERENCIAS

- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, 5, 97-112.
- Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. En C. Santa y D. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications* (2-13). Newark, DE: International Reading Association.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En L. Verhoeven (Ed.). *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Vol. 1 (185-197). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Barton D., Hamilton M., & Ivanic R. (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. (Trad. Mónica Landesmann). *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 2001, 94/95, 83-87.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios Lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (109-128). Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: Tutorías, simulacro de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23, 6-14.
- Carrington, V. y Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing. *Language and Education*, 11(2), 96-112.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.). (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Compton-Lilly, C. (2007). The complexities of reading capital in two Puerto Rican families. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 72-98.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Greenleaf, C., Brown, W., & Litman, C. (2004). Apprenticing urban youth to science literacy. En D. Strickland & D. Alvermann (Eds.). *Bridging the Gap: Improving Literacy Learning for Preadolescent and Adolescent Learners in Grades (4-12)*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Gutiérrez, A. (2003). Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 453-482.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (Eds.) (1999). *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182-99.
- Lea, M. & Street, B. (1999a). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices* (62-81). London: Longman.
- Lea, M. & Street, B. (Eds.). (1999b). *New Contexts for Student Writing in Higher Education*. Buckingham: Open University Press / Higher Education Research Education.
- Lea, M. & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. En M. Lea. & B. Stierer (Eds.). *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, Th. (2003). Student writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lillis, Th. & Curry, M. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35. Recuperado de <http://wvx.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/3>
- Luke, A. (1995) Genres of power? Literacy education and the production of capital. En R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society* (350-389). Londres: Longman.
- Luke, A. (in press). When literacy might (not) make a difference. En C. D. Baker, J. Cook-Gumperz, & A. Luke (Eds.). *Literacy and Power*. Londres: Taylor and Francis.
- Maybin, J. (2000). The new literacy studies: Context, intertextuality and discourse. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (197-209). Nueva York: Routledge.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 3, 1-22.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Peredo, A. (2002). *De lectura, lectores y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328, 459-463.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. E. Ferreiro y M. Gómez (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura* (6-19). México: Siglo XXI.

- Roth, K. (1991). Reading science texts for conceptual change. En C. Santa & D. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications* (48-63). Newark, DE: International Reading Association.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Nueva York: Longman Publishing.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas etnográficas* (81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En L. Verhoeven. (Ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications, Vol. I.* (3-34). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., & Heck, D. J. (2003). *Looking Inside the Classroom: A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (25-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009b). "¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América latina*. México: Siglo XXI-CREFAL.
- Zavala, V. y Bariola, N. (2012). Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En R. Cuenca (Ed.). *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Pedagogía alemana o la religiosidad estética de la guerra

German Pedagogy or Esthetic Religiousness of War

Miguel Ángel Maldonado García¹

Para citar este artículo: Maldonado, M. Á. (2014). Pedagogía alemana o la religiosidad estética de la guerra. *Enunciación*, 19(2), 305-317.

Recibido: 17-julio-2014 / **Aprobado:** 10-octubre-2014

*A la Odisea debo una de las más deleitosas experiencias de mi vida,
y en gran parte, mi amor a la educación
(Herbart, 1941, p.18)*

Resumen

Se remueven² tres sedimentos semánticos *Bildung*, *Bildungsroman* y *Paideia*. Mediante la historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*) de Koselleck se recuperan cuatro textos canónicos escritos en periodos bélicos en la construcción de la nación alemana, siglos XVIII y XX. Se observa cómo, desde una perspectiva estética y cultural, el método experimental entró en diálogo con una nueva religiosidad social, comprometió la pedagogía y logró convertirse en una utopía singular y colectiva alemana.

Palabras clave: *Bildung*, *Bildungsroman*, *Paideia*

Abstract

This article describes the removal of three semantic sediments; *Bildung*, *Bildungsroman* and *Paideia*. Through the history of concepts (*Begriffsgeschichte*) of Koselleck, four canonical texts are recovered, these were written in war periods in the construction of the German nation in the 18th and 20th centuries. It is noted how, from a cultural and aesthetic perspective, the experimental method entered into dialog with a new social religiousness, compromised the pedagogy and managed to turn in a collective and singular German utopia.

Keywords: *Bildung*, *Bildungsroman*, *Paideia*

1 Doctor en Educación. Docente asistente de la Maestría en Pedagogía de la lengua materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: avancemosenpedagogia@gmail.com

2 Este artículo no pretende descifrar el desarrollo universal o evolutivo de la pedagogía en el que insisten muchos manuales, pues ni el discurso ni la práctica pedagógica son estables ni han estado siempre en el mismo lugar, tampoco se han expresado de la misma forma: van y vienen, cambian y se matizan, se solapan y se adecúan a los acontecimientos y a los juegos de poder construyendo de modo incesante diversas geografías y sujetos que a veces emergen en contextos inesperados.

INTRODUCCIÓN

La agonía de la monarquía y la vulgarización de la Biblia, o su escritura en lenguas vernáculas, desembocó en la pérdida de confianza en el poder y en la sacralización del conocimiento. Se abrió un universo heliocéntrico e inmenso, la opción de leer otros textos en lenguas vivas y la insistencia de filósofos pedagogos en una autoconciencia social que reemplaza una idea arraigada del orden, trazan una línea divisoria entre la Edad Media y la Modernidad: el concepto de *Bildung* emerge con la vulgarización de la escritura. Para Michel de Certeau (2000), Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (1998), las prácticas de la escritura y de la lectura son el indicio de la Modernidad pedagogizante y la proclama de que la ciencia *debe estar por escrito*.

En este marco, Alemania construye el concepto de *pedagogía* sobre los residuos de *Bildung*, *Bildungsroman* y *Paideia*, los cuales constituyen el horizonte de sentido de un conglomerado humano ilustrado, resquebrajado y urgido de identidad, pero que se abre paso gracias a la lectura intensiva y extensiva en tres escenarios bélicos: la Revolución Industrial Inglesa, la Revolución Francesa y la Segunda Guerra Mundial. En este punto es necesario parafrasear dos afirmaciones de Koselleck: a) *Bildung*³ influyó en la política y en la economía alemana del siglo XIX y del siglo XX y b) *Bildung* es una palabra alemana, lo cual dificulta mucho encontrar equivalentes en español u otros idiomas (2012, p.52). Se apresuran quienes lo reducen a cultura, educación o instrucción.

3 “El concepto alemán de *Bildung* se caracteriza por refundir el sentido de una educación [Erziehung] procedente del exterior, todavía inherente al concepto en el siglo XVIII, en una pretensión de autonomía que consiste en apropiarse personalmente del mundo. En este sentido, *Bildung* se diferencia de forma fundamental de *education*. En segundo lugar, el concepto alemán de *Bildung* se caracteriza por no referir ya el ámbito de la comunicación social a la *societas civilis* concebida políticamente, sino a una sociedad que primordialmente se concibe mediante la diversidad de la *Bildung* que le es inherente. En este sentido, el concepto de *Bildung* se diferencia de *civility* y *civilisation*. Por último, el concepto alemán de *Bildung* se caracteriza por vincular las actividades culturales de la comunidad, a las que por supuesto también se refiere, a una reflexión personal interior sin la que no podría haber una cultura social” (Koselleck, 2102, p.53).

METODOLOGÍA

La historia de los conceptos es un método histórico para investigar los juegos del lenguaje en contextos sociopolíticos determinados (Koselleck, 1993, 1997, 2001, 2007 y 2012). Los corpus que permiten remover estos estratos semántico temporales son cuatro textos canónicos alemanes: *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1797 y 1798), escrita por Wolfgang von Goethe (1749-1832); el *Tratado de pedagogía* (1803) de Immanuel Kant (1724-1804); *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación* (1805) de Johann Friedrich Herbart (1776-1841); y *Paideia* (1942) de Werner Jaeger (1888-1961). Dichos textos han sido ordenados bajo el supuesto de que la historia conceptual de *Bildung* se da en tres momentos: uno teológico, otro pedagógico ilustrado y uno moderno (Koselleck, 2012, p.57). Además, este artículo se adscribe a Koselleck en cuanto *Bildung* es un metaconcepto inestable “que constantemente incorpora en sí mismo las condiciones empíricas que lo hacen posible” (Koselleck, 2012, pp.63-64). Dicha inestabilidad hace que se mantenga activo y se adhiera a otra suerte de conceptos que, al igual que el de pedagogía, sea capaz de regresar y avanzar en periodos de corta y larga duración, sin que el usuario del mismo lo perciba o sea consciente de esta práctica.

Con los cuatro textos señalados se construye un *campo semántico* que permite ver cómo se tensionan los discursos en torno al concepto de pedagogía. Le compete a este artículo la deconstrucción del concepto en ciernes en tanto sedimentación de índices o señales que se constituyen en evidencias de las tensiones y transformaciones históricas en la formación de la conciencia y en el *control de los comportamientos* sociales. Los textos objeto de trabajo son vistos como artefactos culturales o productos de un contexto socio histórico determinado. Son interpelados no como documentos sagrados e incuestionables sino como productos que muestran distintas representaciones conceptuales en distintos estratos semántico temporales de larga y corta duración, según Koselleck.

Pretextos

La producción sobre los conceptos en ciernes es densa, razón por la cual este artículo solo dialoga con textos contemporáneos traducidos al español por investigadores como Lorenzo Luzuriaga (1946), Frederick Mayer (1967), Michel de Certeau (2000), Cavallo y Chartier (1998), Conrad Vilonou (2002), Miguel de la Torre Gamboa (2009), Víctor Escudero Prieto (2010), Michel Fabre (2011), Joaquín Abellán (2003) y Reinhard Koselleck (2012).⁴ Además, con trabajos de algunos investigadores colombianos como Alberto Montealegre ([1957], 2007), Olga Lucía Zuluaga (2003), Humberto Quiçeno (2003), Andrés Klaus Runge (2009), Ernesto Noguera (2010), Runge y Garcés (2011) o Alberto Martínez Boom (2011), quienes se han ocupado del discurso pedagógico alemán.

Wilhelm von Humboldt: el discurso educativo de la modernidad

Humboldt (1767-1835) en *Los límites de la acción del Estado* (1792), comprende la *Bildung* como *cultura* o conjunto de imágenes y representaciones de una persona y de una comunidad en su proceso de autoconstrucción. A Humboldt le correspondió la tarea de pensar la creación del Estado alemán,⁵ luego de la guerra prusiana con el ejército napoleónico (Jena, 1806) que dejó al país devastado. Observó que los actos *pedagogizantes* dependen de la experiencia de los profesores; así, la *Bildung* escenifica la formación más como experiencia que como didáctica escolar, el sujeto se

forma en el desamparo de la vida. Profundizó sobre el sentido científico y humanista de la *Bildung* y le da el sentido de formación, se le valora su labor filosófica, lingüística y de gestión; sistematizó su producción discursiva en la fundación de la Universidad de Berlín (1810). En su labor puso en práctica un concepto de humanismo, investigación, moral, estética y pedagogía que discrepa del absolutismo racionalista e ilustrado que, para él Humboldt, minimizó lo estético y moral.

Joaquín Abellán⁶ señala que para Humboldt el concepto de nación es sinónimo de *Bildung* y expresa la dimensión humana del proceso de formativo, moral e intelectual: *Bildung* tiene un contenido más elevado e íntimo que el que de cultura o el de civilización (Abellán, 2003, p.344). Así las cosas, la conexión entre nación y *Bildung* desemboca en el desarrollo de un sujeto que no discrepa del gobierno monárquico ni piensa la nación como una entidad propia y absoluta que sacrificaría la individualidad y libertad del sujeto.

Para Michel Fabre, la palabra *Bildung* tiene tres acepciones: “imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*)”, que sintetizan y superan los significados “de *form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración)”. Para él, la *Bildung* emerge del misticismo medieval, cuando “el hombre lleva en su alma la imagen (*bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar”. Serán Herder y Humboldt quienes se comprometen con el significado de *Kultur* a *Bildung* (Fabre, 2011, p.215). Por su parte, el historiador conceptual Conrad Vilonou, resume el significado de *Bildung* en un idealismo que devela su origen místico y que se desmarca de la Ilustración: “La *Bildung* se elevará entonces por encima de la *Kultur*, comprendida como simple educación de los talentos o de las facultades” (2002, p.218).

Se observa que los acontecimientos acaecidos en Europa entre los siglos XVII y XIX sitúan este periodo como el inicio de una modernidad

4 Se destaca entre estos la investigación que se publicó recientemente como *Sobre la estructura antropológica y semántica de Bildung*, dada su magnitud, profundidad y, especialmente, por ser historiador de los conceptos.

5 Luzuriaga relata que entre 1807 y 1817, luego de la derrota de Prusia a manos de Napoleón, se despertó un sentimiento nacional sobre las ruinas del Estado. Intelectuales como Stein, Fichte y Humboldt reconstruyen “el edificio público derruido”, dotándolo de bases más firmes que las anteriores. Transforman el Estado autoritario napoleónico construido por súbditos en un Estado Nacional conformado por ciudadanos sobre la base de una educación fuerte y el método pestalozziano (Luzuriaga, 1946, p.121). Ver Confederación Germánica o Constitución del 8 de junio de 1815.

6 Joaquín Abellán es quizás el traductor hispánico más acucioso de la obra de Humboldt.

alemana que funda su propia nación, coloniza y traza límites territoriales, de esta forma, da cabida a un renacimiento humanista que remueve los sedimentos grecorromanos de los cuales emerge el concepto de pedagogía depositario del enunciado de *Bildung*. Asimismo, en el marco de los burgos, la industrialización y los desarrollos tecnológicos, se dispone una forma inédita de capital con implicaciones en los procesos educativos, en la forma de hacer la guerra y de pensar la construcción de nación. Aparecen entonces instituciones de formación como las congregaciones religiosas, las academias militares y los centros tecnológicos en donde reinan la filosofía, las matemáticas, el cálculo y la contabilidad: en las primeras, se formarán los nobles; en las segundas, los hijos de los comerciantes y en las últimas, los obreros. En este periodo, la lectura es más extensa y también más intensa, al decir de Roger Chartier (1998).

Abellán concluye que para Humboldt el concepto de “nación” enfatiza en la dimensión humana del proceso formativo y en el “perfeccionamiento moral e intelectual, que es lo que está encerrado en el término alemán *Bildung*” y hace dos advertencias: a) Humboldt da a *Bildung* un contenido más elevado e íntimo que el que le da a la “cultura” y a la “civilización” (Kultur y Zivilisation); y “b) Esta íntima conexión entre nación y *Bildung* remite esencialmente al desarrollo del hombre individual, de modo que la nación no puede entenderse como una entidad propia, hipostasiada, por encima de los individuos (p.344).

***Bildungsroman*: prácticas pedagógicas de lectura y escritura**

La *Bildungsroman*⁷ o novela de formación, variante de *Bildung*, convoca una parte de la literatura canónica de los siglos XVIII y XIX que promueve

la valoración estética del sujeto con enunciados como desarrollo, maduración o evolución de un sujeto que se construye desde su infancia hasta su maduración, gracias a un ejercicio dedicado y progresivo y que en ocasiones tienen la tutela de un maestro.

Rousseau funda con *Emilio* (1762) la *novela formativa moralista* y reclama que los iletrados no solo escuchen la palabra sino que la lean y la escriban; para él, la escritura, no es distinta a instrumentos de trabajo como la agricultura: “El sujeto de la escritura es el amo; el trabajador en posesión de una herramienta que no es el lenguaje, será Viernes” (Certeau, 2000, p.152). Alemania entiende este proceso y dispone su infraestructura escrituraria.

Señala Reinhard Wittmann que Europa Central y Occidental fueron presa de la revolución cultural o *revolución de la lectura*, al *régimen alemán no lo golpean los jacobinos, sino los lectores*; folletos, pasquines, periódicos, revistas, pero de modo especial novelas moralizantes y *textos útiles*, la misma pasión que despertó Rousseau en Francia la propició Goethe en Alemania:

En ningún otro lugar [...] alcanzó de hecho unas dimensiones y una dinámica tan radical en lo social como en Europa central, donde estalló una enfermedad desconocida hasta entonces, extendiéndose a un ritmo trepidante; primera infección localizada, “la manía lectora” no tardó en convertirse en una “epidemia lectora” colectiva. (Wittmann, 1998, pp.437-438)

Werther produjo nuevas prácticas sociales como la lectura en grupo y la lectura solitaria: “La lectura autoritaria declamada, “frontal”, del padre de familia, el clérigo o el maestro, irrumpe ahora una forma de reunión legitimada y formalizada mediante la lectura” (Wittmann, 1998, p.454).

La *Bildungsroman* es el relato romántico y pedagógico de la *Bildung* puesto en un racionalismo e idealismo estético que traza la hoja de ruta de la pedagogía alemana como una ciencia del espíritu en un escenario de religiosidad secular. La

⁷ De este género se ocupó Bajtin ([1979], 1999) y, de modo reciente y en tono pedagógico, investigadores como Reinhard Wittmann (1998), Antonio Hernández (2004), Víctor Escudero Prieto (2010) y Carlos Rojas (2010).

construcción discursiva de la ciencia experimental se da en paralelo con el romanticismo, con la novela formativa y con la recreación de la fábula, textos en los cuales el hombre asciende sobre la naturaleza, la usa, la manipula y la controla para lograr sus fines.

El investigador español Escudero procesa el concepto de *Bildung* desde la *Bildungsroman* y subraya los episodios y pasajes que impulsan la construcción de su conciencia y de su identidad. Toma como ejemplo, entre otros, a *Wilhelm Meister*, pues esta novela articula al sujeto cotidiano con Kant y, en general, con el idealismo (Escudero, 2010, p.2).

El discurso de *Bildung* cristaliza como experiencia en la novela, especialmente en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796), considerada la novela alemana moderna de formación, artífice del idealismo estético alemán.⁸ Wilhelm es un héroe que condensa las tensiones de los intelectuales: rechaza el absolutismo estatal provisto por la Revolución francesa y considera que la mera formación estética faculta al sujeto para propiciar su propia revolución espiritual, sin renunciar a Dios ni entregarse a la anarquía.

La apertura de fábricas, hospitales, clínicas, escuelas y centros de investigación a la par de teatros y salas musicales ocurre en este contexto donde no solo se pretende formalizar al sujeto sino además convertirlo en un sujeto "útil", en normalizarlo, en evaluarlo y en gobernarlo.

[...] al saludar Wilhelm a su madre, esta le reveló que el padre estaba muy disgustado y que en breve iba prohibirle sus visitas diarias al teatro.

—Aunque yo misma voy a veces al teatro —continuó— ahora debo maldecirlo, pues tu desmedido apasionamiento por esta afición

perturba la tranquilidad de mi hogar. Tu padre me repite siempre: ¿Qué utilidad tiene? y ¿Cómo se puede perder así el tiempo?

—Ya he tenido que oírsele decir —repuso Wilhelm—, y tal vez le he haya contestado con vehemencia; pero, por el amor de Dios, madre, ¿es, inútil todo aquello que no llena la bolsa de dinero, todo aquello que no nos procura una posesión inmediata? (Goethe, 2008, pp.89-90)

Wilhelm se resiste a pensar o a vivir según lo establecido, quiere ser actor y lector de las obras de Shakespeare en las cuales encuentra el refugio a una sociedad que da muestras de un capitalismo subyugante y vulgar. Wilhelm quiere una revolución estética y se refugia en la lectura y la actuación.

Hay en los textos alemanes señalados un ordenamiento de lo que muchos pastores de la iglesia habían escrito en los catecismos como prácticas discursivas que orientaban la gleba y que son un referente importante o un enunciado al ritual de la moderna pedagogía que a veces se vuelve catecismo. Dominique Julia señala que desde el siglo XVII la iglesia tenía la preocupación porque la catequesis lograra verdaderos seguidores y creyentes, razón por la cual quisieron que los catequistas se esforzaran más por el desarrollo del sentido por encima del aprendizaje memorístico (Julia, 1998, p.408).

En las prácticas de catequesis se da una verdadera apertura a la formación de los cuerpos y las almas de la feligresía que con cánticos, alabanzas y señales desarrollaron una didáctica ilustrada que ingresará a la escuela con la enseñanza de los *saberes útiles*.

Del Despotismo Ilustrado y la pedagogía alemana

Para Koselleck, el siglo XVIII es de la Ilustración y el siglo XIX el siglo de la *Bildung* (Koselleck, 2012, p.58). Tanto el Despotismo Ilustrado (educación para el pueblo pero sin el pueblo) como

⁸ Goethe habrá de concluir su saga literaria con *Fausto* (1832), editada en los últimos años de su vida con distintas versiones conocidas en principio en dos partes en las que apela a la estructura de tragedia griega.

Enciclopedismo reflejan el imperativo categórico social de la lectura y la escritura que se instaura en Europa como el fundamento del mundo pedagógico, literario, productivo e investigativo. Sobre estas premisas iniciarán las reformas educativas en la antesala de la Revolución francesa, deudora de la Revolución de la lectura; sin embargo la *Bildung* considera que el Estado absolutista es sinónimo del maquinismo y contrario a los fines humanos, este debe responder solo de la seguridad del sujeto. En este marco de tensiones discursivas la educación trata de ocupar el lugar religioso con nuevos discursos éticos, estéticos y morales.

El discurso francés, alemán e inglés se entremezcla, se tensiona pero se disemina: los galos enuncian y denuncian, los ingleses industrializan y los germanos reflexionan, sistematizan y ejecutan. La deconstrucción del discurso kantiano invita a ver cómo los epistemes racionales y la demostración corroen la fe y la tranquilidad depositada en una religión que pierde la hegemonía interpretativa sobre lo natural y lo humano. El método es una de las grandes preocupaciones de filósofos e investigadores del periodo de emergencia de la *Bildung* pues se asocia con modelos matemáticos de representación (Zuluaga, 2003). Hay que razonar rigurosamente, como en una proposición geométrica y asegurarse en todo momento que no se ha omitido ningún paso lógico.

René Descartes (1596-1650) sobre la lógica aristotélica, había refundado el método hipotético deductivo, el cual exige que una afirmación, en tanto científica o racional, obligue un axioma fundado en principios sustentables. Para Kant, Descartes⁹ es el primer hombre moderno, enuncia sus cuatro reglas derivadas de la geometría, ciencia que le permite organizar el mundo de modo racional.

9 Descartes construyó un camino de la razón sobre las siguientes premisas: No aceptar como verdadero aquello que no pueda ser comprobado de forma clara y precisa que es verdad. Es preciso dividir las dificultades de lo que se analiza en tantas partes como sea posible (método analítico). Se debe dirigir el pensamiento de acuerdo con un orden lógico y razonar rigurosamente, como en una proposición geométrica y asegurarse en todo momento que no se ha omitido ningún paso lógico.

Como concepto fundamental de la modernidad *Bildung* es simultáneamente el resultado de la Ilustración al tiempo que una respuesta a esta. Inicialmente, la Ilustración se concibió, desde la perspectiva de la historia de la filosofía, como un periodo a clasificar diacrónicamente con un programa que, sin embargo, pretendía ser atemporal y científico. La Ilustración va más allá de su determinación epocal, es permanente y repetible. (Koselleck, p.58)

Los principios cartesianos son leídos por los textos pedagógicos de Kant y Herbart como los procesos de análisis y síntesis de la modernidad. La producción discursiva de Kant, quien recupera a Rousseau, lo sitúa como un artífice de la modernidad epistémico pedagógica pues recrea la *Paideia* griega, da el giro copernicano sobre el proyecto racionalista de Descartes y la física de Newton en dos momentos en los que resuenan sus dos preguntas escritas en dos textos fundamentales: ¿Qué puedo conocer? o *Discurso sobre la metafísica* y ¿Qué debo hacer? o *Crítica a la Razón práctica*.

Kant cuestiona el talante científico de la metafísica con su consigna "atrévete a saber" para transitar por tres caminos: el mundo o la cosmología, el alma o la psicología y Dios o la Teología. Sus reflexiones alcanzan la denominada revolución del conocimiento: el sujeto construye los objetos, las categorías de espacio y tiempo son construcciones del sujeto. Los fenómenos emergen de una impresión sensible que se da a través de las percepciones del espacio y del tiempo.

Según el filósofo español Antonio Hernández (2004), Kant reconoce la imposibilidad de probar la existencia de Dios a través de la ciencia, sin embargo este ejercicio constituye en un pretexto regio para sus reflexiones sobre la sensibilidad y el entendimiento como los mecanismos que construyen los conceptos; el primero es pasivo pero permite captar las impresiones del mundo exterior sin que pueda afectarlo; el segundo es activo y suministra los conceptos al margen de la experiencia. Kant observa que algunos conceptos no se derivan

de la experiencia pero si se aplican en la experiencia a la vez que hay conceptos teológicos que se escapan de la experiencia pero que no se llega a ellos por la vía de la razón.

Al finalizar sus días, Kant reflexiona sobre lo que habrá de ser su *Tratado de pedagogía* ([1803], 2004)¹⁰ con el cual anuncia a Descartes y vislumbra cierta psicología al servicio de la pedagogía:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. [...] La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. [...] porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. [...] Es de la mayor importancia que los niños aprendan a trabajar. El hombre es el único animal que necesita trabajar. (Kant, 2003)

Sin embargo, difiere del Despotismo Ilustrado en cuanto la intervención del Estado en la formación, y, al igual que Humboldt y Goethe, considera que este es un medio pues el fin es el hombre mismo. Describe tres Facultades del conocimiento humano: la sensibilidad, el entendimiento y la razón. El primero está demarcado por el espacio y el tiempo; la geometría permite la comprensión del espacio y las matemáticas del tiempo; el segundo permite reconocer los objetos; en tanto que la razón busca los juicios generales. Estas Facultades son la fuente del acto pedagógico que sintetiza en tres aspectos:

¹⁰ La edición de este texto se debe especialmente a la recopilación de varios años de trabajo docente que hiciera su discípulo T. Rink bajo el título *Über Pädagogik* (Bisquerra, 1996, p.19). El texto en referencia ofrece una introducción y análisis de Germán Vargas, quien motiva a los educadores para que recuperen esta disertación kantiana o *antropología filosófica* o *antropología pedagógica*.

el cuidado del cuerpo, la instrucción o disciplina y la formación.

No obstante, para Koselleck, la Ilustración alemana conservó el sello teológico, lo que explica la filiación de los jóvenes hegelianos.

La esperanza de redención y la reivindicación de la educación convergen desde entonces en *Bildung*. En el siglo XVIII aparece la variante semántica que aproxima *Bildung* e Ilustración. Es la reivindicación de la educación de los que se ven a sí mismos como ilustrados la que sitúa el concepto de *Bildung* en el ámbito pedagógico. (p.57)

Kant y Herbart enunciaron el discurso de las Ciencias de la educación y la Pedagogía. La *antropología filosófica* o *antropología de la pedagogía kantiana* será determinante para la interpretación y desarrollo de la pedagogía moderna. Para Kant, los seres humanos son los únicos en potencia de ser formados, más que educados, esta potencia otorga la opción de convertirse en hombres: un formador ha de ser en primera instancia un buen hombre, con toda la carga semántica que el filósofo alemán le otorga a este concepto. Bajo estos argumentos se observa la esencia de la antropología pedagógica en cuanto contempla al hombre como ser en condición de formación en el marco social alemán *ad portas* de un capitalismo diseñador de formas y saberes que facilitan y regulan el control social. El filósofo de Königsberg inaugura así una episteme pedagógica de la modernidad: las impresiones se producen por la sensibilidad; la relación entre la sensibilidad y el entendimiento es necesaria: la sensibilidad permite percibir los datos, el entendimiento permite comprenderlos. Anuncia así los denominados tres *aprenderes*; saber ser (emoción), saber hacer (motricidad) y saber *saber* (cognición).

Pedagogía, ciencia de la educación

Kant instaura la educación como una teoría y advierte la necesidad de crear la pedagogía como la

ciencia de la educación, enunciado que ha ser recobrado por Johann Friedrich Herbart: ¹¹ si una experiencia educativa logra pasar de la empiria del acierto y el error hasta convertirse en un método de enseñar, entonces está cerca de la ciencia o de constituirse en pedagogía científica. Herbart busca con la pedagogía el ideal de la perfección, esta debe “asegurar el desarrollo libre y placentero a todas las manifestaciones del crecimiento en el hombre desde la cuna al lecho nupcial”. Concluye que: “Virar es el oficio que enseña” (Herbart, 1941, p.2).

Si los que quieren edificar [...] la educación sobre la experiencia dirigieran una mirada atenta a las otras ciencias experimentales, si se dignaran informarse de todo lo que hay que hacer en física y en química para establecer el campo de la experiencia [...] experimentarían que no se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas; que es preciso repetir veinte veces, de veinte maneras distintas, el mismo ensayo, antes de obtener un resultado que las teorías más opuestas explican después a su modo. Experimentarían que no se puede hablar de la experiencia hasta que no se ha terminado el ensayo [...] El aposteriori de los experimentos pedagógicos son las faltas que comete el alumno en la edad viril. Así, la duración de uno solo de estos experimentos es por lo menos igual a la mitad de la existencia humana ¿Cuándo, es pues, es un educador experimentado? (Herbart, 1941, p.6)

El método experimental herbartiano o positivo ocupó los siglos XIX y XX y mostró un nuevo campo en las disciplinas del hombre: con Herbart, la apropiación del método experimental incuba los discursos de las ciencias sociales.

Herbart trabajó en la Universidad de Königsberg, dando continuidad al Seminario Pedagógico iniciado por Kant, abrió una escuela en donde adelantó

¹¹ El profesor Runge Peña (2009) afirma, con razón, que aunque bastante mencionado, Herbart es un autor desconocido y poco estudiado en el ámbito nacional.

exploraciones sobre la relación entre psicología y pedagogía que lo señalan como precursor de la pedagogía científica. La faena discursiva de Herbart siembra semillas en la modernidad pedagógica y psicológica en tono científico; propuso un nuevo orden en la filosofía rousseauiana, la psicología, la sociología y la medicina o fisiología que, junto con la biología y la física, serán las ciencias del sujeto y de la sociedad. Sus hallazgos serán el dispositivo de observación de una pedagogía emergente que observa las aulas como si estas fueran laboratorios en donde se disecciona y se medica el cuerpo del niño como sujeto de enseñanza y aprendizaje y como objeto de formación moral y eugenésica.

Aunque diversos autores habían producido textos didácticos, el mérito de Herbart es que reflexiona durante más de veinte años sobre los conceptos de ciencia y moral y sobre pedagogía y didáctica, así lo muestra en sus textos *Pedagogía general* (1806), diez años más tarde (1816) amplía su horizonte en su *Manual de psicología* y luego con *La psicología como ciencia nuevamente fundada en la experiencia, la metafísica y la matemática* (1824) con los cuales establece el valor científico de estas disciplinas emergentes en el marco de la educación decimonónica. Herbart¹² sitúa en el mismo campo la psicología o la ciencia y la estética al servicio de la voluntad y la moral como fin último de la

¹² Herbart, no menos que Locke, Berkeley o Hume y otros investigadores de los siglos XIX y XX dan cabida al método experimental en la pedagogía y en la medicina: Claude Bernard (1801-1887), Robert von Mayer (1814-1878), Gustav Fechner (1801-1887), Wilhelm Wundt (1832-1920) y Johannes von Müller (1801-1858), especialmente, son quienes aplican discursos y prácticas en “fenómenos psicofísicos y psicofisiológicos”; este grupo recoge principios filosóficos positivistas con prácticas de la física y la biología en la comprensión del sujeto en una especie de *renacimiento* decimonónico que se adentra en el cuerpo. El alemán von Mayer, quien además fuera físico, introduce en 1842 el concepto de conservación de la energía en los sistemas biológicos y físicos, eventos que le dan confianza a la psicología para verse como ciencia; se destaca de modo especial Wundt con sus *Principios de psicología fisiológica*. Con Auguste Comte (1798-1853) y Emile Durkheim (1858-1917) se produce un fenómeno similar al introducir discursos experimentales en las emergentes ciencias sociales. Montealegre cita a Paul Bert para referirse al trabajo médico investigativo de Bernard: “Por primera vez se habían trazado, y con mano maestra, las reglas del método experimental aplicadas a las investigaciones ejecutadas sobre los seres vivientes” (Montealegre, 2007, p.314).

formación; reconoce la importancia de la experiencia por encima del espíritu que asocia las ideas a partir de la práctica en una suerte de dialéctica que tensiona el consciente y el preconscious como puerta de entrada de la conciencia. Deposita toda su confianza en instrucción de un docente *profesional* o *artista* capaz de formar al infante o al adolescente al que considera como un ser carente o desprovisto de saberes y experiencias.

Considera que las ciencias empíricas deben trabajar desde sí mismas, es decir, desde sus propias prácticas sin que ciencias como la filosofía las gobiernen:

La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determine a priori todas las posibilidades de las emociones humanas [...] el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori es, pues, en sí una expresión falsa y [...] un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo [...] La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe tener la ciencia para comunicarla [...] yo no puedo concebir la educación sin la instrucción e, inversamente, no reconozco [...] instrucción alguna que no eduque. (Herbart, 1941, pp.9-11)

Los hallazgos de la física y las matemáticas se instalan en la psicología y en la medicina en enunciados científicos de corte naturalista que son la plataforma sobre la cual algunos investigadores sociales del siglo XX abordan las problemáticas del sujeto social que pretende que todas las acciones humanas sean “útiles”.

Runge Peña concluye que Herbart da continuidad a Kant en cuanto:

1) las pretensiones de sistematicidad de la pedagogía; 2) el cuestionamiento a la misma pedagogía como arte mecánico de la educación, ya que esta debe estar fundamentada científicamente y en principios; 3) la necesidad de la educación para superar el estado natural del ser

humano, y 4) la moralidad como el fin más elevado del hombre. (Runge, 2009, p.69)

En el retorno a la *Paideia* Lorenzo Luzuriaga (1946) señala que al finalizar el siglo XIX, la educación pública alemana era ejemplo para Europa por su eficiencia técnica y administrativa. Era el país con menor número de analfabetos y con el nivel más alto en la enseñanza básica, secundaria y superior. “Pero, de igual manera, era un campo de tensiones entre reaccionarios y progresistas. Así también, la iglesia tuvo en ella una mayor intervención que en otras partes, conservando el carácter estrictamente confesional de su enseñanza” (Luzuriaga, 1946, p.134).

Recuerda Luzuriaga que durante el periodo nacionalsocialista se propusieron objetivos tales como: a) la formación del hombre como soldado político y subordinado, la creación de una conciencia racial nacional como entidad suprema; b) el desarrollo de la disciplina y la obediencia ciega a las autoridades políticas, el cultivo y endurecimiento del cuerpo en una forma parecida al ejercicio militar; y c) la subordinación de la educación intelectual a la política; la subordinación de la educación religiosa y política al Nacional Socialismo. Implicaría esto una negación o una desfiguración de sentido de *Bildung* o, al menos, una deshumanización de la misma.

Bajo este marco y en el fragor de la Segunda Guerra Mundial, el filólogo Jaeger, autor de *Paideia*, retorna a la educación ateniense de los siglos VI al IV (a.C.). Analiza la educación sobre la base de la estructura social con el propósito de cumplir una función humanista y política en un acto de fe:

Ya no existe el mundo que pretendía ayudar a reconstruir. Pero la acrópolis del espíritu griego se alza como un símbolo de fe sobre el valle de muerte y destrucción que por segunda vez en la misma generación atraviesa la humanidad doliente. (Jaeger, 1992, p.x)

Al igual que Rousseau, Goethe y Humboldt, Jaeger regresa a Platón para pensar la pedagogía de la

modernidad en un escenario bélico de heroísmo y pretensiones de buen gobierno. *Paideia* relata la historia de la cultura griega a partir de su producción oral y escrita, busca los residuos de un hombre heroico que paulatinamente forjó ese grupo humano en un proceso de larga duración denominado *Paideia*.

Jaeger removió los sedimentos pedagógicos de la Grecia de Platón para pensar la modernidad alemana; considera que la educación, más que la pedagogía, no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal y como debe ser. El hombre solo puede propagar y conservar su existencia social y espiritual mediante dos fuerzas vitales situadas en un cuerpo atlético: la voluntad consciente y la razón. Para José Lasso de La Vega, la generación de Jaeger tuvo la responsabilidad de combatir por la recuperación del humanismo clásico y de revisar la ciencia pedagógica desde la antigüedad griega: "Por la vía ética, política y pedagógica, en estrecha conexión con el problema del *Humanismo*, abre Jaeger la principal ventana para la comprensión del fenómeno griego, guardando estrecha fidelidad a la más genuina concepción griega del Humanismo" (Lasso, 1962, p.41).

En *Paideia* se dan cita los formadores de la Grecia primitiva. Homero, que sin ser educador de oficio logra en la práctica los mejores aprendizajes mediante su escritura. Sócrates y Platón se encuentran para recordarle a la humanidad que la ética, la moral y la estética, la filosofía y la epopeya son los mejores medios de comunicación entre los dioses y los mortales: estas son las mediaciones para forjar la educación del hombre. Jaeger quiso escribir un trabajo filológico literario sobre Platón pero produjo el mayor relato sobre la filosofía pedagógica griega.

Las sociedades poseen un modelo de educación que les permite conservar, transmitir y propagar su concepción de hombre, en tanto exista una acción consciente con unos fines establecidos. Jaeger comprende que para los griegos la poesía aventaja sin atenuantes *la enseñanza intelectual* y *la verdad racional*, esta expresión humana logra la mejor síntesis de la realidad espiritual y la hace más vital que el

conocimiento filosófico. Si la intención es saber el cómo y el porqué de la pedagogía, es preciso releer la *Iliada*. Jaeger, a propósito de este relato, señala: "De ella nos viene la estrategia, la comedia, el trabajo filosófico, el diálogo, el tratado científico sistemático, la historia crítica, la biografía, la oratoria jurídica y encomiástica, la descripción de viajes, las memorias, las colecciones de cartas, las confesiones y los ensayos" (1992, p.31).

En la *Iliada*, al igual que en la *Odisea*, se observa una utopía que ofrece las condiciones de posibilidad para que los nobles y el pueblo puedan trabajar por los mismos ideales altruistas provistos de una lógica y de una estética indisoluble en pos de un proyecto imperial. *Paideia* es el testimonio de que la savia de la pasión, de las utopías y del coraje puede estar inscritos en la formación de los hombres. Esta metáfora hace que los aprendices de guerreros y gobernantes, además de buenos oradores, sepan recitar tanto la *Iliada* como la *Odisea*: en Sócrates, Platón y Homero estriba la fuerza y el significado general del pueblo griego y estaría el ideal del pueblo alemán: la armonía del cuerpo, la disposición del lenguaje, el goce estético, la virtud o templanza y la capacidad oratoria.

De la Torre interpreta la *Paideia*, como *Ideología de la Polis*, o, lo que es igual

Como un modo de la actividad educativa cuya finalidad es que el individuo se vuelva virtuoso, alcance la *arete* e incorpore una dimensión ética a sus relaciones con los demás, en ese proyecto es clara la identificación entre política y educación: *Politeia* era el contenido de la vida de la polis, el saber con-vivir; *Paideia*, será el modo de acceder a ese contenido. (De la Torre, 2009, p.2)

DISCUSIÓN

El profesor mexicano Miguel de la Torre se pregunta si es preciso invocar la continuidad histórica de Occidente para recuperar *Paideia* o *Bildung* y para darle sentido a nuestra educación; concluye que son eventos y contextos distintos. Sin embargo, en

su reflexión, invita a enfrentar el pragmatismo y la competitividad de la educación predominante con los modelos de la *Paideia* y la *Bildung* en tanto estas ofrecen: “a) una mayor preocupación por lo humano y b) un enfoque más integral y formativo de los contenidos, estrategias y finalidades de la educación” (2009, p.2).

El discurso pedagógico alemán regresa a Grecia y Roma en busca de la esencia de un sujeto heroico que aspira a la trascendencia singular en un colectivo humano en un marco de religiosidad moderno. De Goethe hasta Jaeger se anima un concepto de pedagogía sobre los sedimentos de un héroe que anuncia y enuncia: *Wilhelm Meister* (1789) propone la formación del sujeto lector de la modernidad que huye de la guerra en estratos temporales de larga y corta duración que desembocan en *Paideia* (1942).

Se llama a engaño cuando se pretende comprender la humanidad despojándola de ese sabor a muerte que ha aprendido de la guerra a lo largo de la historia. Quizás esté por escribirse sobre los aprendizajes o las pedagogías de la guerra; si alguien lo hace, no podrá dejar por fuera el componente bélico ¿Cuántas lecciones, aún las más amargas, ha dejado en nuestro legado la indecible y permanente guerra?

Goethe, Kant, Humboldt, Herbart y Jaeger descubren un hombre con su estructura corporal y espiritual capaz de crear condiciones para el mantenimiento y transmisión de sus concepciones y concebir organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto conforma un concepto de educación y pedagogía que activa la fuerza vital y creadora que impulsa a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo con el fin de formar sociedad. Esta adquiere el más alto grado, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a un fin. La pedagogía, en sus nexos con la educación, son más que la conjugación de normas con las que se pretende formar al hombre, son el hombre mismo.

CODA

La *Bildung* alemana guarda relación con la *Paideia* griega en cuanto a su envergadura científica, política

y humana. En esencia, compromete la cultura y es la síntesis de la formación personal singular y colectiva o social del pensamiento ilustrado. Su emergencia se da con el empoderamiento de las ciencias empíricas y de la difusión intensiva de la lectura y la escritura lo que trazó la ruta de la pedagogía como la ciencia de la educación que solo puede ser leída como un discurso escrito que sitúa al hombre en el epicentro de la Modernidad y como un sujeto que puede ser observado, analizado, diseccionado y gobernado desde disciplinas que permiten contabilizar, medir, calcular y predecir acontecimientos y, además, gobernar y moralizar a las personas.

Si bien la Ilustración se aferró a la razón y al método experimental para comprender y ordenar el mundo y para establecer metas socioeconómicas y políticas precisas, *Bildung* abrió un abanico de posibilidades más humanas: “*Bildung* del entendimiento sin *Bildung* del corazón y del gusto es simplemente Ilustración” (Koselleck, pp.58-59).

Koselleck subraya que el concepto *Bildung*:¹³ a) no es un concepto preestablecido, es una suerte de estado procesual que se modifica de modo constante y activo: “*Bildung* es tanto el proceso de producción como el resultado de lo producido; b) *Bildung* no se refiere a: un conocimiento determinado, una ciencia, una posición política o principio social, una

13 De modo reciente, el colombiano Carlos Ernesto Noguera recupera a Wolfgang Klafki (1987) para abordar el significado de *Bildung* desde cuatro perspectivas. Primera, la *Bildung*: “[...] se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, auto-actividad y, en ese sentido, significaría capacitación para la autodeterminación racional en donde la auto-actividad es la forma central de realización del proceso formativo” (Noguera, 2010, p.6). Segunda: “[...] puede ser entendida como el desenvolvimiento del sujeto en el mundo objetivo universal [...] el concepto de *Bildung* privilegia las producciones humanas, las ganancias civilizatorias en la satisfacción de las necesidades, el conocimiento sobre la naturaleza y sobre el mundo humano, las acciones políticas, los sistemas de normas y acciones éticas, las formas de vida social, los productos estéticos, etc.” (p.6). Tercera: “[...] implica una relación dialéctica entre la individualidad y la colectividad, es decir, la formación de la individualidad es la manera particular como se concretiza, en cada caso, la objetividad general (mundo, cultura) y tal concretización solo es posible mediante la apropiación y discusión crítica de la objetividad general” (p.6). Y cuarta, según las teorías clásicas existirían tres dimensiones de la actividad humana que deben ser objetivo de la *Bildung*: la dimensión moral, la cognitiva y la estética (pp.6-7).

confesión o vinculación religiosa, una opción ideológica o preferencia filosófica o una tendencia estética (artístico o literaria) particular (Koselleck, 2012, pp.54-55).

Bildung, *Bildungsroman* y *Paideia* en son tres conceptos en los cuales se escribe la utopía alemana ilustrada y racional en dos momentos clave: en el fragor revolucionario industrial y social del siglo XVIII y en la modernidad bélica del siglo XX, estos emergen de una sociedad urgida de héroes, que escribe y lee su epopeya pedagógica a la par del método experimental en una perspectiva de religiosidad estética, política y cultural y sobre las cenizas grecolatinas.

El concepto alemán de pedagogía, vista como *Paidos* y *Bildung*, trasciende la reiterada instrucción del niño o la formación profesional y la sitúan como una ciencia del cuerpo y del espíritu propias de una educación redentorista que ofreció su perspectiva salvífica al pueblo alemán en sus momentos de crisis.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo de reflexión es producto del proyecto titulado *El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad*. Este fue institucionalizado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) en diciembre de 2013 luego del aval del Grupo de Investigación, Lenguaje cultura e Identidad de la misma Universidad..

REFERENCIAS

- Abellán, J. (2003). Estado y nación en Guillermo von Humboldt. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 48(1), 329-344.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (Trad. Tatiana Bubnova). Décima edición. México: Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Cavalló, G. y Chartier, R. (Coord.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Segunda edición. Madrid: Santillana, Taurus.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Volumen 1: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Javier Clavijero.
- De la Torre, M. (2009). *Ideología y representaciones sociales de la buena educación*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Escudero, V. (2010). *Reflexiones sobre el sujeto en el primer Bildungsroman*. Departamento de Filología Románica, Universitat de Barcelona Curso 2007/2008. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12126/1/Reflexiones%20sobre%20el%20sujeto%20en%20el%20primer%20Bildungsroman%20%28V%C3%ADctor%20Escudero%29.pdf>
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung* (Trad. Alejandro Rendón Valencia). *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goethe, W. (2008). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (Trad. Miguel Salmerón). Madrid: Cátedra.
- Herbart, J. F., (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Herbart, J. F. (1941). *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación* (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Humanitas.
- Hernández, A. (2004). *Introducción a la crítica de la razón pura*. San Vicente: Club Universitario.
- Humboldt, W. von (2009). *Los límites de la acción del Estado*. Madrid: Tecnos.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Julia, D. (1998). Lecturas y contrarreforma. En G. Cavalló y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental* (299-332). Madrid: Santillana, Taurus.
- Kant, I. (1999). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración? En J. Alcoriza y A. Lastra (Ed.). *En defensa de la Ilustración* (63-71). Barcelona: Alba.
- Kant, M. (2003). Sobre Pedagogía. En M. Kant, J. E. Pestalozzi y J. W. Goethe. *Sobre educación* (Composición y traducción de Lorenzo Luzuriaga). Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89419.pdf>

- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. Cali: Universidad del Valle.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 291, 105,121.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (Trad. Norberto Smilg). Paidós: Barcelona.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre historia* (Trad. José Elías Palti). Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2007). *Crítica y crisis. Estudio sobre la patogénesis del mundo burgués* (Trad. Rafael de la Vega, Jorge Pérez de Tudela). Julio A. Pardos (Ed.). Madrid: Trotta.
- Koselleck, R. (2012). Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*. En R. Koselleck. *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (49-93). Madrid: Trotta.
- Koselleck, R. y Gadamer, H.-G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Lasso, J. (1962). En la muerte de Werner Jager. *Estudios Clásicos*, 37, 30-47. Recuperado de <http://interclassica.um.es/var/plain/storage/original/application/e6cd44840582888e2f194bbf79aec508.pdf>
- Luzuriaga, L. (1946). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, A. (2011). *Universidad y formación en tiempos de encrucijada*. Conferencia preparada para el foro El sentido formativo de la universidad en el mundo contemporáneo. Cali: Universidad del Valle, 24 de junio.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montealegre, A. (2007). *Formación del método experimental y su utilización en pedagogía*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Noguera, C. E. (2010). *Aproximación conceptual a la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas*. Lección inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? *Educación y Pedagogía*, 15(37), 201-216.
- Rojas, O. (2010). *Filosofía de la educación de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rousseau, E. (2010). *Emilio o la educación*. México: Porrúa.
- Runge, A. y Garcés G. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge, A. K. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, 21(55), 55-74.
- Vilonou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205-223.
- Wittmann, R. (1998). ¿Hubo una revolución de la lectura en el mundo occidental? En G. Cavallo y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental* (435-472). Madrid: Santillana, Taurus.
- Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora

Writing in a Postgraduate Program: Myths and Realities. A Transformational Experience

Sandra Maritza Moreno Cardozo¹ Rubinsten Hernández Barbosa²

Para citar este artículo: Moreno, S. M.; Hernández, R. (2014). La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora. *Enunciación*, 19(2), 318-332.

Recibido: 6-octubre-2014 / Aprobado: 16-noviembre-2014

Resumen

Se describe y analiza el desarrollo de un curso taller sobre la escritura en un programa posgradual. La propuesta didáctica toma en cuenta no solo las dificultades identificadas en los estudiantes en la etapa de diagnóstico, que tienen orígenes diversos, sino también las expectativas de los propios estudiantes y del programa. Se describen y analizan los resultados del curso taller considerando cuatro fases de su puesta en marcha: diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación. Los resultados permiten anotar que los estudiantes re-significan sus concepciones acerca de la escritura y avanzan en la comprensión de esta como un proceso intelectual enmarcado en las prácticas sociodiscursivas, aspecto determinante para que los maestros se replanteen la manera como abordan la escritura en su propio ejercicio docente y como miembros de una comunidad académica.

Palabras clave: aprendizaje mediante la praxis, escritura académica, evaluación

Abstract

This paper describes and analyzes the development of a writing workshop in a post graduate program. The didactic proposal takes into account not only the difficulties identified in the students in the diagnostic stage, which have different origins, but also the expectations of the students themselves, and those of the program. It describes and analyzes the results of the workshop considering four phases of its implementation: diagnostic, design, development, and evaluation. The results allow you to note that students re-signify their conceptions about writing as they advance in the understanding of it as an intellectual process framed in the social discursive practice; which is a definite aspect for teachers to rethink how they address writing in their own teaching practice and as members of an academic community.

Keywords: learning through practice, academic writing, assessment

- 1 Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos; magistra en Educación. Coordinadora Académica, Gimnasio Moderno; docente catedrática, Universidad Autónoma de Colombia; docente catedrática, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: smmorenoc@hotmail.com
- 2 Magister en Didáctica de las Ciencias; docente investigador, Universidad Autónoma de Colombia, programa Maestría en Didáctica de las Ciencias. Correo electrónico: rhbjd@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda tres premisas fundamentales. La primera, la lectura y la escritura no son patrimonio particular de un área del conocimiento, como suele aparecer en los planes de estudio, currículos y prácticas de los maestros en la primaria, secundaria e incluso, de formación universitaria, tampoco se construyen naturalmente como suelen pensar los docentes, son prácticas discursivas. La segunda, la lectura y la escritura tienen un papel fundamental en la construcción de la identidad, en el reconocimiento de quiénes somos y lo que hacemos, en los vínculos que establecemos con los otros y también en la validación de los discursos académicos que circulan en las disciplinas, producto de sus configuraciones epistemológicas. Y la tercera, la escritura y la lectura, como prácticas discursivas, atraviesan todos los ámbitos de nuestra vida y por ende, se constituyen en objeto de reflexión a lo largo del proceso de formación de los sujetos.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura no pueden ser reducidos solamente a prácticas inscritas en el área de lengua como habilidades básicas e intransferibles, adquiridas de una vez y para siempre, ni pensar que son procesos acabados. Las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que existen diferentes modos de leer y de comprender los textos (Ferreiro, 1999). En ese sentido, Cassany, retomando a Zavala (2002) anota que

Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad. (Cassany, 2009, p.18)

Los aspectos arriba señalados, en el marco de la formación posgradual, merecen ser analizados, pues hay una distancia entre las concepciones sobre la escritura que tienen los docentes universitarios,

quienes en la mayoría de casos desconocen las nuevas formas de concebirlas y por lo tanto no desarrollan estrategias en su campo disciplinar para potenciarlas; por el contrario, en ocasiones se convierten en un obstáculo, al punto que los estudiantes se sienten “extranjeros” y no saben cómo vincularse a su comunidad académica. Así, los estudiantes de maestría culminan los diferentes módulos de un programa, la escritura de la tesis y la publicación de los resultados en revistas especializadas una vez se extiende en el tiempo más de lo establecido y, en otras oportunidades, terminan abandonando el trabajo. Se puede anotar entonces que en la universidad se les suele exigir a los estudiantes escritos académicos, pero no se les enseña a leer y escribir como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Es evidente que estudios sobre la escritura son necesarios para comprender las implicaciones que esta tiene, no solo su incidencia en la producción intelectual, sino cómo esta se vincula con relaciones de poder, exclusión y pertenencia a una comunidad académica. Investigaciones como las desarrolladas por Soler (2013) sugieren la necesidad de ampliar la comprensión de la escritura como una práctica sociocultural, señalando la escritura como instrumento de poder y exclusión en el contexto universitario.

Ahora bien, como lo anota Martínez Ruíz (2014) la escritura académica es un bien social que se instaura en una práctica generadora de tradiciones. Sin embargo, señala también algunos riesgos que vale la pena considerar a propósito de lo que sucede en la actualidad en cuanto al control y seguimiento de la publicación académica dirigido a satisfacer las cifras y comisiones, con la que se pierdan de vista el aspecto social de la investigación publicada y sobre todo al lector. En ese orden de ideas, este reporte de caso aporta elementos fundamentales para la reflexión y comprensión de la escritura y su complejidad en el proceso de composición y la circulación de los escritos.

Las reflexiones sobre las dificultades antes mencionadas, dieron origen al curso taller que se

describe en este artículo. Se espera que el resultado de esta experiencia aporte a la comprensión de lo que implica y significa la escritura en la formación posgradual y cómo esta puede convertirse en objeto de reflexión y análisis para revisar las prácticas de escritura dentro de los programas posgraduales en diferentes disciplinas y de los propios docentes que están a cargo de estos, con el fin de diseñar y desarrollar propuestas que permitan vincular significativamente a los estudiantes a sus respectivas comunidades académicas.

El presente artículo está organizado en cinco apartados. En el primero se exponen algunas consideraciones teóricas sobre la escritura; en el segundo, las implicaciones de la escritura en la escuela; en el tercero, se presenta la propuesta didáctica del curso taller; en el cuarto, se muestran resultados y análisis del curso taller considerando las fases del mismo y en el quinto se señalan algunas conclusiones de esta experiencia.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Dado que el curso taller que se describirá más adelante hace énfasis en la escritura, es necesario hacer un breve recorrido por algunos presupuestos teóricos desde donde se concibe, se diseña y desarrolla el trabajo que se describe en este artículo.

Todo el que escribe ha recibido la herencia de una tradición iniciada en Mesopotamia hace más de cinco mil años, pero a diferencia de otras, esta es una herencia que exige ser conquistada; para ello se requiere explorar sus posibilidades en las dimensiones comunicativa y de pensamiento: ¿escribir para qué? Para pensar, para comunicar, para ser. La escritura es una puesta en juego de la identidad, es la herramienta más útil que se tiene para convertirse en Sujeto, para diferenciarse de los otros y sobre todo, para construirnos y entendernos.

Ya se había señalado que la escritura es una herencia milenaria, desde la antigüedad el hombre ha sentido esa necesidad de trascender en el tiempo,

de entenderse y de que los demás lo entiendan; las pinturas rupestres son un primer intento de comprensión del mundo. Al observar las pinturas de las Cuevas de Altamira, no solo se aprecia la imagen como tal, sino que incluso se puede remontar en el tiempo y, gracias a las huellas dejadas en la piedra, se percibe a ese hombre comunicando y materializando a través de signos, lo que comprende del mundo.

La escritura, en ese sentido, es asombrosa y tiene un poder extraordinario, pues se convierte en huella que registra el devenir, permitiendo que emerja el Sujeto, logrando saber algo más de la condición humana. Pero, ¿cuáles son los caminos por los que se filtra la escritura en nuestra vida? Múltiples son las vías por las que se llega a ella, ya que es el invento más importante que el hombre ha creado; se convirtió en protagonista y mediadora de los procesos culturales de la humanidad y desde ese momento no nos abandona. Cassany (1999, p.13) afirma que muchos de los elementos de nuestra civilización actual tienen origen en la escritura, por ejemplo:

- El método empírico y lógico de la ciencia proviene de la descontextualización de la escritura.
- Las formulaciones lógico matemáticas o químicas son códigos derivados de lo escrito.
- La historia —¿entendida como identidad de personas y pueblos!— existe “desde que se pueden guardar los hechos con palabras”.

La escritura ha permitido consolidar los fundamentos epistemológicos de diversas disciplinas, pero a su vez protege del tiempo implacable, a las palabras que vuelan en el discurso oral y las deja en el papel para múltiples lectores en distintas épocas. Escribir no solo se trata de transcribir el discurso oral, producir un texto es una actividad compleja en la que intervienen procesos cognitivos, psicológicos, culturales y afectivos, los cuales están imbricados en la escuela.

Escribir en la escuela³

En la escuela se escribe todo el tiempo, pero qué cosas, cuál es el sentido de escribir, para qué se hace o con ocasión de qué, cuántas experiencias de estas son realmente significativas. Vigotsky (1979, p.159 y p.177) señalaba una idea esencial sobre la enseñanza de la escritura que hoy siguen siendo vigente: la concepción de la escritura como una actividad cultural que va más allá del reconocimiento del código:

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los niños a trazar letras y a formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. [...] La escritura se enseña como una habilidad motriz no como una actividad cultural compleja. [...] La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo.

Bien lo afirmaba Emilia Ferreiro (1999) “la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (p.45), y esto se debe a que nos encontramos abocados a escribir. Somos porque nos instauraron en la cultura con un nombre que escribieron en un registro civil, lo reafirmamos con nuestros primeros acercamientos a la escritura, más adelante lo ratificamos en el carné estudiantil o en la cédula que nos certifica. Muchas de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana están mediadas por la escritura: compramos, vendemos, anunciamos con documentos que nos respaldan. Por eso, nuestras posibilidades de desarrollo socio-cultural dependen en gran medida de nuestra capacidad de leer y escribir.

Entender cómo está involucrada la escritura en el aula, implica entonces resignificar, no solo las concepciones que se tienen de ella, sino repensar la tarea docente, pues aunque la escritura sea un tema familiar para los educadores, no se alcanzará una verdadera innovación si no se logran cualificar las prácticas y las demandas que se hacen al interior de la escuela, al permitir a través de las tareas que diseñan los maestros, que los estudiantes reconozcan los aspectos socio-culturales de la civilización, pues aprender a escribir, es aprender a usar la lengua en una forma adecuada a la situación, al contexto y, por lo tanto, aprender a usar géneros discursivos específicos.

Hacer viable que se desarrollen los procesos de escritura en los estudiantes les dejará comprender con claridad que saber escribir no se limita a conocer y recordar las reglas gramaticales y ortográficas, tampoco a transcribir apartes de un texto, ni mucho menos transmitir mecánicamente el flujo del pensamiento; es decir, escribir sin una planificación y sin una intención comunicativa (Cassany, 1999). Aprender a escribir permite incorporarse a la cultura de lo escrito con las implicaciones que conlleva en la construcción de la identidad y el reconocimiento de las formas de validar los discursos desde las disciplinas.

Este es el desafío que hoy enfrenta la escuela: incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Lo señala Delia Lerner (2001) a través de sus investigaciones:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; ente ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (p.25)

Se trata entonces de comprender la escritura como un proceso transversal a todas las áreas del

3 En este texto, se entiende la escuela como la institución que permite la formación que tiene un sujeto a lo largo de la vida. En ese sentido, abarca la formación primaria, secundaria y universitaria.

conocimiento, pues la labor de la escuela está cifrada en la manera cómo se construye esa herencia cultural, cómo se articulan los conceptos y se generan nuevos conocimientos para los estudiantes.

Cuando el ser humano tiene acceso a la lengua escrita, se inserta en una serie de prácticas sociales y discursivas que no solo lo convierten en medio de comunicación, sino en un poderoso instrumento de conocimiento y de organización del pensamiento (Tuson, 1989; Stenhouse, 1984). Ahora bien, escribir para una comunidad académica requiere también comprender el uso y la apropiación de ciertas formas de razonamiento y de prácticas discursivas que le son características. Dichas prácticas ponen de relieve que los modos de leer y escribir no son los mismos en todos los ámbitos de la vida académica y comportan diferencias que varían en función del ámbito de investigación y producción de conocimiento sobre la comunidad en la que se ejerza el campo de acción profesional.

Las consideraciones hasta aquí presentadas nos invitan a considerar la necesidad de cambiar la perspectiva de escritura en la formación básica y universitaria y considerar una didáctica de la enseñanza centrada en los procesos, más abierta y holística. Ahora bien, para plantear estrategias didácticas que favorezcan la formación de escritores competentes, es necesario tener en cuenta las tres tensiones estructurantes de la escritura que ha señalado Delia Lerner (2001):

a. Tensión entre transcripción y construcción: la escritura, lejos de ser una simple transcripción o expresión de ideas preexistentes, tiene un papel relevante en la elaboración del conocimiento. Sin embargo, la transcripción también tiene un lugar en la escritura: poner en el papel lo que ya se ha pensado permite objetivarlo y volver sobre ello para revisarlo una y otra vez. Tanto construcción como transcripción son dimensiones constitutivas de la escritura, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción.

b. Tensión entre exteriorización e interiorización: la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia, selecciona y jerarquiza información, cuando la sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. De este modo, la escritura favorece tanto la exteriorización —y objetivación— de lo que se piensa, se sabe o se cree como la interiorización de lo que se está aprendiendo.

c. Tensión entre descontextualización y re-contextualización: la escritura es una actividad intrínsecamente descontextualizada, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario re-contextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto.

En el aula, estas tensiones se hallan presentes; el profesor como mediador necesita identificar claramente los objetivos de la escritura, pues si de lo que se trata es de producir un texto nuevo, es necesario hacer explícito el camino de reelaboración del mismo generando estrategias y pautas que le permitan al estudiante reflexionar sobre las formas como puede apropiarse de un texto.

Por otra parte, Cassany (1999) anota que la escritura tiene dos funciones: las intrapersonales, que sirven para registrar, manipular y construir conocimiento y las interpersonales, que permiten la comunicación y la organización. Tales funciones aparecen no solo para la escuela básica, sino que hacen parte de la construcción de la identidad de todos los sujetos. Si revisamos *grosso modo* las interacciones que se tienen con la escritura, se evidencia que ella permite recuperar información, registrar hechos que la memoria olvida, manipularlos, elaborar representaciones de la realidad, establecer relaciones y formular nuevos conocimientos, entre otros.

Desde esta perspectiva, para que la producción de textos tenga sentido en la escuela, es necesario

comprender que la escritura, como práctica discursiva, es un elemento esencial que adquiere características específicas en función de los propósitos de quienes la realizan, de las situaciones comunicativas y los contextos en los que se desarrolla. La escuela no puede ser ajena a esas prácticas, pues en ellas la escritura se convierte en herramienta de aprendizaje.

Ahora bien ¿qué implica concebir la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos? Es necesario entonces centrarse en las tareas del docente como mediador y jalonador del desarrollo cognitivo, comprendiendo que es precisamente allí, en los procesos de planeación de las tareas específicas que se realizan en el aula, que aparece no solo una dimensión cognitiva, sino epistémica; así la escritura se convierte en herramienta intelectual que posibilita, por una parte, “decir” el conocimiento y por otra, construir saberes. La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes para ayudar a aprender.

Los anteriores postulados invitan a reflexionar sobre cómo es abordada la lectura y la escritura en la universidad, especialmente en la formación posgradual. Compartimos con Carlino (2003) la idea de que es necesario repensar lo que se pone en juego cuando los estudiantes se enfrentan a comprender y producir textos que se exigen en el nivel de formación superior.

Se lee y se escribe en una maestría, entre otras cosas, para buscar información de autores especializados, para revisar lo escrito con una mirada crítica, para usar la información en la monografía personal, para seleccionar y citar fuentes bibliográficas de calidad, para contrargumentar, para dar cuenta de la comprensión y de la forma como se construyen los conceptos y para generar conocimiento en un área académica o profesional. Estos elementos que circulan como saberes establecidos y, que la mayoría de veces las instituciones asumen como aprendizajes que ya están instaurados en los aprendices, se convierten muchas veces en obstáculos para la comprensión y producción de los textos que circulan en estos

ámbitos y para cumplir con los objetivos de formación que las maestrías exigen.

¿Por qué se da este fenómeno? Como lo plantea Carlino (2003), a los estudiantes se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que circulan son especializados y requieren de saberes previos propios de un campo de conocimiento, pero además de ello, se necesita del desarrollo de habilidades lectoras y escritoras propias del campo, las cuales la mayoría de las veces no han sido exploradas por los estudiantes, ni tampoco por los docentes de maestría. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Desde esta problemática surge el proyecto de construcción de un seminario taller de lectura y escritura académica en la Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia, que pretende convertirse en un espacio de reflexión teórica y práctica para ayudar a los estudiantes a reconocer y comprender los elementos constitutivos de diferentes tipos de textos académicos. La intención, en últimas, es mejorar las competencias escriturales a partir de la reflexión sobre sus propios textos y la comprensión de la escritura como proceso en el que es necesario desarrollar habilidades para ser escritores más competentes.

PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL TALLER

Compartimos con Díaz Barriga (1991) que una propuesta didáctica se configura desde un conjunto de conceptos teóricos, que toman cuerpo en una realidad histórica y contextual específica, que debe dar respuesta a los problemas complejos de la vida en el aula, que para el caso que nos ocupa tiene que ver con las relaciones con la escritura que se establecen desde un programa de maestría. En ese sentido, la didáctica, tal y como lo plantea Litwin (1997):

Ofrece esa visión de conjunto, totalizadora, en un nuevo nivel de análisis. Si bien ella requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística, también necesita de investigaciones encaradas desde una perspectiva específicamente. (p.41)

Con el propósito de enriquecer el marco didáctico de esta propuesta, vale la pena anotar la importancia del concepto de *actividad*, desde la teoría de la actividad que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev y Vigotsky); la cual ayuda a entender las interrelaciones entre actividades diversas con un propósito, donde el objeto de estudio es la propia actividad humana, que

Tiene siempre un motivo que puede no ser percibido conscientemente pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad, pero la desencadena, le da sentido. (Camps, 2003, p.26)

Es desde estos supuestos que se propone y estructura el curso taller.

A continuación se describen cada una de las fases y actividades que fueron necesarias en la planeación, el diseño, la puesta en marcha del curso taller y la evaluación.

Antecedentes de la propuesta

El Programa de Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia proyecta la formación de docentes que generen conocimiento didáctico desde las disciplinas en las que se inscriben aportando comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Uno de los pilares que fundamenta el programa es la circulación de los hallazgos de las investigaciones y cómo estos se constituyen en

una herramienta útil en la transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas de los docentes que culminan la maestría.

En ese sentido, la escritura en la maestría es fundamental. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para asumir los desafíos que se plantean, lo cual tiene orígenes diversos. Algunas de las dificultades detectadas por los docentes, egresados y los propios estudiantes del programa, tienen que ver con las representaciones de la escritura de los estudiantes, con la producción escrita que se demanda desde los diferentes seminarios, y el proceso de elaboración del trabajo investigación para optar por el título de magíster y especialmente con el asunto del qué, cómo y para qué comunicar. Aspectos que se consideran en la propuesta.

Diseño de la propuesta

Para diseñar la propuesta de un taller de escritura académica era necesario tener en cuenta, no solo la problemática descrita anteriormente, ni simplemente proponer un curso sobre técnicas de escritura que diera soluciones inmediatas, sino también considerar la heterogeneidad de los estudiantes en cada grupo, su formación disciplinar diversa, sus necesidades particulares, así como sus experiencias escritoras, creencias y concepciones sobre la escritura y la forma como estas permean de manera consciente o inconsciente sus prácticas pedagógicas de aula.

Objetivo

En consonancia con lo anterior, se plantea el curso taller como un seminario optativo que pretende proporcionar una nueva dimensión sobre la escritura como actividad discursiva, con una riqueza conceptual que logre articular tanto las expectativas de los docentes como las actividades de los estudiantes, resignificando y transformando las creencias y concepciones de la escritura.

Momentos del curso taller

En el siguiente cuadro se sintetiza los momentos desarrollados en el curso, se puntualizan las preguntas orientadoras de cada sesión y cómo éstas se articulan a los contenidos y a los propios objetivos del mismo. La progresión y la secuencia de las actividades corresponden a tópicos generativos, una manera diferente de estructurar los contenidos, integrándolos con las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo cual posibilita la construcción de nuevas relaciones con la escritura y con el conocimiento de la disciplina en las que ellos se inscribe, lo cual permite resaltar el valor didáctico que contiene esta propuesta.

Es importante señalar que en el desarrollo de las sesiones se parte de una reflexión alrededor de las preguntas orientadoras que permite negociar significados y abrirse a nuevas perspectivas de comprensión de la escritura; además, dichas reflexiones se convierten en un elemento fundamental para asumir el ejercicio de la escritura como actividad discursiva, en la que se diseñan espacios para el diálogo, la construcción e interacción de sus textos en el grupo. El curso además propone espacios de tutoría personalizada que permite la retroalimentación de los escritos, evidencia el tipo de transferencias que el estudiante hace y se reconocen además las dificultades y avances sobre los mismos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se describen los resultados del curso taller, considerando cuatro aspectos que se tuvieron en cuenta en el diseño, diagnóstico, desarrollo y evaluación, aspectos que emergen del análisis del registro de observaciones realizado al final de cada sesión en cada uno de los grupos en los que se ha desarrollado la propuesta.

Diseño

En cuanto al diseño es fundamental anotar que en la construcción de un curso de escritura para

posgrado es necesario realizar un diagnóstico que ayude a articular las expectativas de los estudiantes con las necesidades del programa, considerando aspectos formales, contextuales y personales. Dicho diagnóstico además posibilita la comprensión de la escritura como una práctica cultural que atraviesa aspectos de la vida personal y profesional y que deja huella en la imagen como escritores. Otros elementos que fueron considerados a la hora de diseñar la propuesta fueron: partir de preguntas orientadoras, tener en cuenta los espacios de trabajo colaborativo y de tutoría personal. Además es importante resaltar el valor didáctico de cada una de las sesiones que aportan a la construcción de los objetivos del curso. Estos aspectos fueron descritos con más detalle en el apartado Momentos del Curso Taller.

Hallazgos en la etapa diagnóstica

Con el propósito de identificar las problemáticas, que a continuación se describen, se usaron dos formas: una encuesta y una actividad focal de grupo. En cuanto a la encuesta, el objetivo era analizar cuáles eran las concepciones⁴ y conocimientos sobre la escritura, indagar sobre sus necesidades en este campo y analizar su vinculación con el sistema de representación. La encuesta se formalizó en un cuestionario escrito de 4 preguntas, cada una de ellas indagaba por los aspectos mencionados anteriormente. En la Tabla 2 se presentan las preguntas y los aspectos encontrados en cada una de ellas, producto del análisis de los escritos de los estudiantes.

En cuanto a la actividad focal, esta pretendía comprender las representaciones personales de la escritura y generar un espacio de reflexión para reconocer en sus historias de vida esas huellas que han marcado su relación con la escritura. El desarrollo de esta actividad se hace en cuatro momentos, que se presentan a continuación:

⁴ En este texto se concibe concepciones como un conjunto de ideas y formas de actuar de los profesores en torno a la enseñanza y aprendizaje de una materia

Tabla 1. Síntesis de los momentos del curso taller

Sesión	Preguntas orientadoras	Aspectos a trabajar	Valor didáctico
Diagnóstico	¿Cómo influyen las creencias y concepciones de la escritura en mis prácticas?	-La escritura: un recorrido por la historia de la humanidad y la personal. -La imagen de escritor. -Creencias y concepciones sobre la escritura.	Permite reflexionar sobre cómo la escritura atraviesa aspectos de su vida personal y profesional. Por otra parte, se determina la importancia que tienen las creencias, concepciones y teorías sobre la escritura en la imagen como escritor y en sus actuaciones en el aula.
Prácticas de lectura y la escritura	¿Se aprende a escribir de una vez y para siempre? ¿Se escribe igual en todas las disciplinas? ¿Para quién se escribe?	Leer y escribir en cada disciplina. La lectura y escritura como prácticas sociales insertas en comunidades. Las funciones de la escritura privada y pública.	Concebir la escritura como un proceso inacabado, epistémico, que tiene motivaciones propias, pero que además requiere de una reconceptualización del concepto mismo de escritura como un ejercicio mecánico. Reflexión sobre las prácticas de escritura desde las disciplinas.
La escritura en las maestrías	¿Para qué se lee y escribe en una maestría?	La escritura académica	Reconocimiento de los ámbitos de la escritura en los diferentes niveles de formación y construcción de comunidad académica.
Proceso de escritura	¿La escritura es producto de la inspiración? ¿Cómo construyo los textos para los seminarios de la maestría?	Planeación, textualización y revisión	Reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de escritura, estableciendo la importancia de la audiencia y el propósito del escrito.
Tipología textual	¿Cómo reconocen las clases de textos? ¿Existen textos puros?	Tipos de textos	Análisis de los rasgos característicos de los textos para iniciar a crear un estilo propio de escritura. Se analizan las características de producción del resumen, el ensayo y el artículo académico. Reflexión sobre la polifonía en los textos.
Propiedades de los textos	¿Qué recursos usa el escritor para que estructurar de un texto y garantizar su comprensión?	Propiedades de los textos: cohesión y coherencia	Reconocer cómo las propiedades de los textos influyen tanto en la planeación como en la comprensión de los mismos.
La escritura en investigación	¿Cuándo se escribe en una investigación? ¿Para qué se escribe en una investigación? ¿Qué caracteriza la escritura pública de la investigación?	El anteproyecto y proyecto de tesis, y la publicación de artículos.	Reflexionar sobre los distintos momentos de escritura al afrontar una investigación (antes, durante y después). Analizar los elementos de la escritura pública y privada desde esta perspectiva. Comprender el tipo de audiencia que tendrá como escritor y transfiere los conocimientos adquiridos en la elaboración de sus escritos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Hallazgos de la etapa diagnóstico

Pregunta	Análisis
1. ¿Qué es para usted escribir?	La escritura es vista como una actividad instrumental, en la que refieren su uso para llenar planillas, formatos y registros de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes considera que la escritura es producto de la inspiración. La escritura no es identificada como una práctica socio discursiva sino como una actividad aislada, en solitario y para un destinatario: el docente.
2. ¿Cuándo usted escribe un texto, qué aspectos tiene en cuenta?	No se concibe la escritura como un proceso que requiere de varios momentos. También se evidencia desconocimiento de las tipologías textuales, que conduce a la débil estructuración de los textos solicitados en los seminarios.
3. ¿Para qué escribe y cuándo lo hace?	La escritura está más asociada a tareas de la vida profesional dentro de la escuela y al cumplimiento de las mismas. Otro aspecto importante que se interpreta de las respuestas escritas de los estudiantes es la falta de claridad sobre las funciones de la escritura académica, que tiene que ver con el reconocimiento del para qué se lee y se escribe en una Maestría.
4. ¿Cómo se ve como escritor?	En el análisis se evidencia poca motivación hacia la escritura y falta de identificación de qué lugar ocupa la escritura en su vida personal y profesional. Así mismo, se manifiesta falta de experiencia en la producción de textos académicos escritos, muchos estudiantes no se reconocen como escritores y tampoco han sistematizado ni divulgado sus experiencias de aula en ámbitos académicos.

Fuente: elaboración propia.

1. Se les solicita a los estudiantes que relaten una experiencia que haya sido significativa en relación con la escritura, haciendo énfasis en la emergencia de los sentimientos que les generó y de su vinculación con ellos.
 2. Los estudiantes relatan y comparten sus escritos con el grupo.
 3. A partir del análisis que se hace en conjunto con los estudiantes emergen los vínculos o desencuentros con la escritura y cómo estos se relacionan con su imagen de escritor.
 4. Teniendo en cuenta los momentos anteriores se evidencia que la escritura no se limita a ser un instrumento únicamente de comunicación y emergen los primeros planteamientos como actividad discursiva, desde la mirada propia, pero complementándola con registros de autores reconocidos en diferentes campos de conocimiento: Marta Nausbaum, Borges, Einstein y Asimov, entre otros.
- Dado que la escritura es una actividad compleja, para hacer una reflexión sobre la misma se necesita de miradas complementarias que permitan tejer las relaciones de estas tanto en el campo personal como interpersonal, entendiendo cómo los aspectos afectivos, cognitivos y sociales se integran de forma inseparable. Es así como los estudiantes en este ejercicio reconocen sus debilidades escriturales, las verbalizan y las asocian con diferentes sentimientos que permiten una reflexión relacionada con las complejas interrelaciones que se dan en la escritura, que van más allá del conocimiento de propuestas puramente

técnicas y lingüísticas y que tienen en cuenta las intenciones de los agentes

Desarrollo del curso-taller

En el desarrollo del curso-taller se tuvo en cuenta el concepto de configuración didáctica desde la mirada de Litwin, quien señala que son todos aquellos elementos que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento (Litwin, 1997). Para el interés particular del curso, se tuvieron en cuenta aspectos como: objetivos de la maestría, perfil del egresado, demandas de los seminarios y necesidades de los estudiantes. Es así como se hace un rastreo de sus intereses y a partir de estos inician su proyecto personal de escritura, el cual se halla directamente relacionado con los requerimientos en algunos de los seminarios.

Para el proyecto de escritura de los estudiantes se toman en cuenta algunos aspectos de la Pedagogía por Proyectos, a partir de la mirada de Josett Jolibert (1991), quien resalta la importancia de introducir situaciones reales de comunicación en el aula, que en este caso, es la presentación de un artículo para los seminarios de la maestría, en donde los estudiantes transfirieron sus conocimientos sobre la lengua y la escritura en situaciones auténticas de uso. Es importante resaltar que en el proceso escritural personal, y en las actividades diseñadas, los estudiantes desarrollaron cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, para que la interrogación de textos fuera más completa (Jolibert, 1991).

Además de los aspectos arriba señalados y en concordancia con lo que plantea Camps (2003), se desarrolla una secuencia didáctica para la elaboración del artículo académico que tiene en cuenta los siguientes aspectos:

a. La secuencia tiene tres momentos: preparación, producción, evaluación. En primer lugar, la preparación es el momento en el que se determina el tipo de texto, el tema y las necesidades particulares que guiarán la producción como: revisión de bases, lecturas, búsqueda, recopilación y selección de información. En segundo lugar, en la

producción del texto se reconocen y emplean las fases del proceso de la escritura, para este momento, se tiene en cuenta el desarrollo de actividades individuales, en grupo y con el tutor. En tercer lugar, la evaluación es considerada como un proceso en donde se establecen criterios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, considerándola como parte del proceso formativo.

b. El texto escrito se formula como un proyecto de trabajo el cual se va desarrollando a medida que avanzan las sesiones.

c. La producción del texto del proyecto, tiene como génesis una necesidad auténtica que se inscribe en el marco de una situación discursiva que le da significado. Lo anterior reconoce la importancia que se da en la relación interdependiente entre texto y contexto.

d. El desarrollo del propio ejercicio de escritura del texto se plantea en correlación con los objetivos del curso. A medida que se avanza en el proceso de construcción del escrito, se reflexionan, comparten y establecen los criterios de evaluación.

La evaluación

Lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los docentes sino la de los docentes al analizar su actividad.
Stenhouse (1984)

La evaluación es un aspecto nuclear del proceso educativo, es un sistema de estrategias que permiten reflexionar sobre lo que ocurre en el aula y cómo las actividades que se desarrollan se articulan con el horizonte institucional, con los propósitos de un programa y de manera particular, con una asignatura. La evaluación además posibilita obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas. Stufflebeam (1971) la define como un proceso de diseñar, obtener y proporcionar información necesaria para reflexionar y buscar alternativas de decisión frente a una situación

particular en un contexto determinado. Los principios que orientaron la evaluación del curso taller y el impacto que este tuvo en los estudiantes y en el programa mismo, fueron los siguientes:

- **Principio formativo.** Su objetivo es la mejora de los propios procesos (Zabalza, 1990).
- **Principio de participación.** Al considerar la evaluación de manera integral, se cuenta con la participación de los actores de este proceso: estudiantes, docentes y administrativos.
- **Principio humanista.** En el diseño de instrumentos para el proceso evaluativo se busca siempre la preservación de la dignidad, autoestima e individualidad de los estudiantes (Loredo, 2001). El ejercicio mismo de la evaluación desde este principio, tiene como premisa el fortalecimiento de la autoestima y potencias las capacidades de los estudiantes con el ánimo de seguir mejorando.
- **Principio contextualizador.** Se tienen en cuenta los conocimientos previos, sus necesidades e intereses particulares. En cuanto al docente, es importante anotar que su práctica no es neutra, ni está aislada del horizonte de la maestría.
- **Principio de reflexión.** Retoma los planteamientos Schön (1987), se considera necesario entender que la reflexión se realiza en tres momentos: antes, durante y después de la acción. En cada uno de ellos la acción es entendida como un diálogo continuo que implica identificación de variables, indagación, búsquedas permanentes que a su vez permiten reconstruir y reevaluar las prácticas, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta los aspectos arriba señalados y con el ánimo de analizar el impacto que ha generado la puesta en marcha de este proyecto se consideran las opiniones de los diferentes actores. La información se recoge a través de tres fuentes, las dos primeras con instrumentos formales. La evaluación que se hace directamente con los estudiantes al finalizar el curso, que frente a la pregunta ¿Qué aprendizajes generó el curso y cómo los está usando en su ejercicio docente? Manifiestan su sentir. La segunda, al evaluar el curso desde el

instrumento de evaluación institucional y la tercera, que se recoge de los comentarios que realizan los estudiantes con sus pares al sugerir tomar el curso.

CONCLUSIONES

Desde la problemática identificada en la Maestría, que se interroga sobre la escritura, se encuentran diversas creencias y concepciones sobre este proceso. La creencia más generalizada es que los estudiantes de este nivel de formación deberían ser proficientes, sin embargo la realidad muestra un panorama distinto.

A la hora de desarrollar una propuesta o estrategia didáctica para abordar la escritura desde cualquier disciplina es necesario tener presente los siguientes aspectos: considerar la escritura como proceso que cobija aspectos cognitivos, psicológicos, culturales y afectivos, tener en cuenta las funciones de la escritura en un programa de maestría y en particular su papel determinante en la inclusión, participación y construcción de comunidad académica.

Los estudiantes que participan en el curso-taller resignifican sus concepciones sobre la escritura y avanzan en la comprensión de esta como un proceso intelectual enmarcado en prácticas sociodiscursivas. En ese sentido, el curso también genera espacios de reflexión sobre sus prácticas de aula y la manera como ellos asumen la escritura con sus estudiantes. En sus reflexiones se evidencia cómo su relación con la escritura viene marcada desde la escuela, con sus alcances, pero también con sus limitaciones.

Este espacio se convierte desde esta perspectiva, en una invitación para la transformación personal y pedagógica pues es necesario romper el paradigma que en la escuela: solo se usa la escritura para comunicar las tareas escolares de manera aislada y poco contextualiza y se avanza en la comprensión de los usos de la escritura en la escuela que se pueden incorporar en prácticas que articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo socio-cultural.

Tabla 3. La evaluación del seminario desde sus actores

Agente evaluador	Percepciones
Estudiantes	<p>Los estudiantes valoran la apertura del espacio. Señalan que no debería ser un seminario optativo y que les proporciona elementos para las diversas tareas que asumen en la maestría, por lo tanto, debería plantearse desde el primer semestre. En cuanto a la metodología, y particularmente, a la secuencia didáctica, anotan la importancia de: el trabajo colectivo en el aula y el trabajo de tutoría individual, ya que desde miradas distintas, le aportan a la construcción de su texto.</p> <p>En la revisión de evaluación institucional, que hacen los estudiantes de cada uno de los seminarios, el curso ha sido bien evaluado en cada uno de los aspectos que plantea el instrumento. Finalmente, los comentarios que hacen los estudiantes con sus pares que han tomado el curso, son manifiestas cuando se les pregunta ¿qué lo motivó a tomar el curso de escritura?</p>
Docente	<p>La evaluación de la escritura es un proceso dialéctico en el que se establecen conexiones entre el emisor, el receptor, el contenido del texto y el contexto. En ese sentido, evaluar el curso taller implica comprender las relaciones que se presentan entre estos factores. A continuación se consideran los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Afinamiento de la propuesta a medida que se desarrolla en cada grupob. A partir de los registros analizados en cada sesión, se evidencia cómo se transforma la concepción de la escritura y su resignificación favorece entre otras cosas, desarrollo profesional y personal, reflexión sobre las propias propuestas de trabajo con sus estudiantes en las aulas.c. La necesidad de compartir la experiencia con otros docentes, particularmente de los programas de posgrado, con el ánimo analizar los resultados de la experiencia, ya que la problemática identificada en estos grupos no es ajena a la encontrada en los estudiantes de otros programas.
Coordinación de la maestría	<p>La demanda del curso se ha ampliado, pues siendo éste un seminario optativo, son cada vez más los estudiantes que lo seleccionan. Esto, fomentado por la evaluación que los estudiantes hacen y por la utilidad que le encuentran al mismo. Dicha situación, ha llevado a abrir varios grupos en un mismo semestre. Por otra parte, los escritos que han sido trabajados en este seminario son retomados por otros docentes de la maestría han sido enviados a varias revistas y están en proceso de valoración.</p>

Fuente: elaboración propia.

Desde los resultados que surgen de la puesta en marcha de este curso taller, el diálogo con los docentes del programa de maestría también favoreció la reflexión al alrededor de los aspectos que son considerados a la hora de revisar y retroalimentar un texto escrito. En coherencia con lo anterior, los autores consideran necesario organizar una segunda etapa en este proyecto en el que el énfasis esté en los docentes universitarios y en la construcción del concepto de que todos somos maestros de lengua y que la alfabetización se da a lo largo de la vida. Así, para participar de la cultura escrita, tal como lo señala Carlino (2003), es

necesario aprender a leer y escribir textos desde las disciplinas y dar la bienvenida a los estudiantes, tal como se acoge a un forastero. Esto implica “estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” Carlino (2003, p, 4), combatiendo el sentimiento de exclusión.

Estas ideas nos hacen pensar en la necesidad de un docente reflexivo que comprenda que dar la bienvenida a los estudiantes a la cultura académica consiste en presentarle oportunidades para que se hagan parte de ella, diseñando dentro de

sus programas estrategias didácticas y actividades en las que se reconozcan las construcciones epistemológicas de las disciplinas, pero a la vez las formas de comprensión y de escritura de las mismas. Por ello Carlino (2003) desarrolla la idea de un profesor inclusivo:

El profesor inclusivo ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar Carlino. (2003, p.5)

Para finalizar, compartimos con Carlino (2003) la inquietud sobre ¿qué cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que somos miembros los profesores? Esta pregunta, además de provocar e inquietar motiva a pensar en una propuesta con docentes universitarios, pues es evidente que además de los contenidos disciplinares que enseñan, estos son miembros de comunidades disciplinares específicas y es desde estos marcos epistemológicos pueden desarrollar propuestas didácticas que ayuden a los estudiantes a planear desarrollar y evaluar sus escritos, teniendo encuenta los métodos y lenguaje propio de cada área del saber.

Reconocimientos

El presente artículo surge de una necesidad sentida del cuerpo de profesores y estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia. Para atender a esta problemática se diseña, desarrolla y evalúa un curso taller sobre la escritura. Este proyecto estuvo avalado por la coordinación del programa, el cual está adscrito al Instituto Superior de Pedagogía (ISP) de la misma Universidad.

Referencias

- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva cultura. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Loredo, J. (2001). *La evaluación docente en un contexto universitario. Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM-UNAM.
- Martínez, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65), 11-15.

- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stuffelbeam, D. L. (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca, Illinois: Peacock Publishing.
- Tuson, J. (1989). *El uso del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vigostsky L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII(186), 295-317.

Elementos para una lectura del libro álbum

Fernando Vásquez Rodríguez¹

Para citar este artículo: Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345.

Cada vez es más frecuente el uso del libro álbum en el aula, por parte de los maestros y maestras. También los padres de familia consideran que este tipo de libros puede ayudar a iniciar y motivar la lectura en sus hijos. Sin embargo, es común la confusión entre libro ilustrado, álbum ilustrado y libro álbum como tal. Tampoco hay la suficiente claridad acerca de la manera en que debe hacerse esta lectura combinada de imágenes y textos, y aún menos los aspectos a tener en cuenta para trabajar didácticamente con este artefacto cultural.

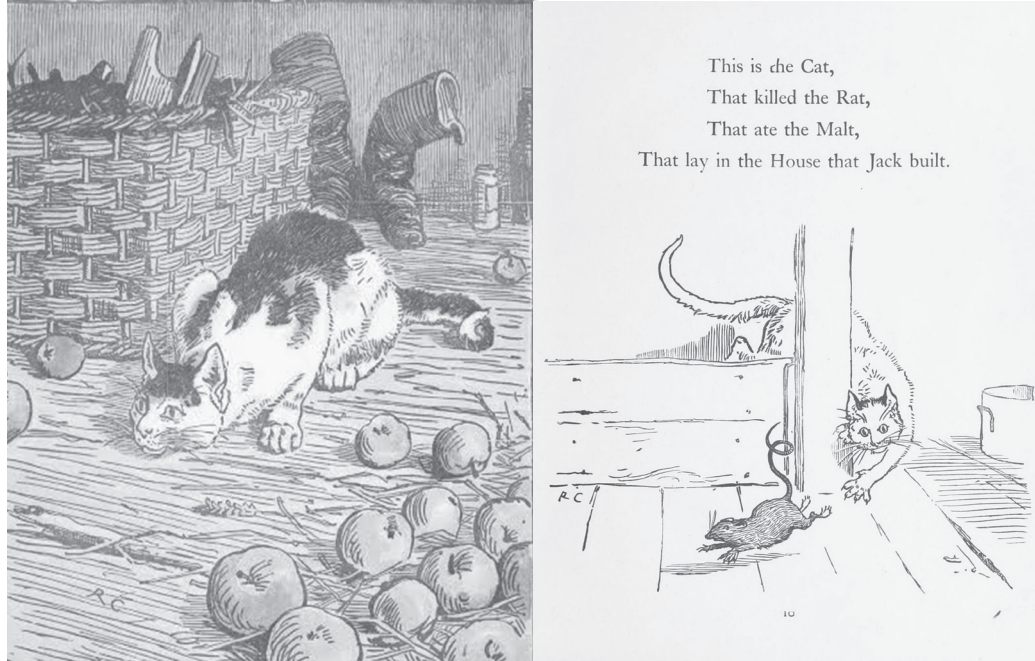
Precisamente, esa ha sido la justificación del presente texto: ofrecer unos elementos para la lectura del libro álbum que a la par que prefiguren una estrategia de la lectura mediada por estos textos, sirvan al mismo tiempo a los educadores como elementos de juicio al momento de elegir o seleccionar los libros álbum de su clase o dentro del plan lector de su institución.

DOS ANTECEDENTES

Es sabido que los grandes ilustradores ingleses como Walter Crane o Kate Greenaway sirvieron de caldo de cultivo para esta nueva forma de comunicación. Pero, para no salirme del objetivo central de este ensayo, voy a resaltar dos obras que pueden ser pioneras del libro álbum. La primera de ellas es *La casa que Jack construyó* (Falkoner, 1878). Tomando como referencia una retahíla pensada como un juego de palabras para los más pequeños, Caldecott acompañó dicho texto con dibujos que no solo lo "ilustraban" sino que, además, ampliaban o mostraban asuntos no mencionados por él. Las imágenes, en este caso, dan información adicional a la proporcionada por las palabras. Sabemos por la imagen de las particularidades de la casa de Jack, podemos detallar el vestuario de los personajes y la animada actuación de animales como la rata, el gato, el perro, la vaca... (Figura 1).

Hay momentos en que la imagen se libera del texto y permite adentrarnos imaginativamente en la historia. Caldecott inauguró este formato de juntar dos narraciones que, de alguna manera, se enriquecían mutuamente.

¹ Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Director de la Maestría en Docencia, Facultad de Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: fvasquez@lasalle.edu.co

Figura 1.

Fuente: R. Caldecott (1878).

El otro ejemplo que también es un hito de referencia en esto del libro álbum corresponde al francés Jean de Brunhoff y su *Historia de Babar el elefantito* (1931). Aquí hay una perfecta concordancia entre el texto y la imagen: los dos lenguajes se intercomunican a lo largo de todo el libro. Lo más interesante es la forma como Brunhoff construye el personaje, las peripecias por las que pasa y una pensada organización del diseño en el cual se presentan las aventuras. Destaca también la concentración del texto (se cuenta lo esencial sin dar muchos detalles) y un cuidadoso trabajo en el dibujo que elimina elementos decorativos.

De otra parte, el libro cuenta una historia original. Ya no se trata de recrear un texto ajeno sino de construir una obra inédita. Se sabe que Cécile, la esposa de Brunhoff, inventó esas historias para sus hijos y su esposo las ilustró con el fin de que ellos se entretuvieran en las noches. Se ve ya en germen otra de las características del libro álbum: la simbiosis entre narrador e ilustrador. La alianza entre alguien que inventa un relato y otro que crea un mundo de líneas y colores paralelo a ese primer universo imaginado. De otro lado, (esto es algo que más adelante subrayaré), el formato de este libro incluye doble páginas intercaladas a lo largo de la historia. Con este recurso se crea un ritmo de lectura diferente al tradicional y se inaugura una nueva práctica lectora al convertir el texto en un objeto o artefacto autónomo (Figura 2).

Por lo demás, con *Babar el elefantito* —que tuvo un impacto enorme en el público infantil— se inicia también la práctica de darle continuidad a un personaje en futuros libros semejantes.

Figura 2.

Fuente: J. Brunhoff (2005).

ALGUNAS DISTINCIONES

Para tratar de aclarar las confusiones o las nominaciones diversas sobre el libro álbum, bien vale la pena retomar un esquema propuesto por María Nikolajeva y Carole Scott,² en el que pueden apreciarse los matices y las gamas de este tipo de libro (Figura 3).

Las autoras colocan, a la manera de un campo de fuerzas, las posibles combinaciones entre la palabra y la imagen. Desde aquellos libros que son únicamente textos narrativos hasta aquellos otros que son álbumes sin palabras. Y desde los libros con imágenes (por ejemplo, los de poesía ilustrada) hasta los libros de exhibición con palabras. Esos textos aunque tienen algunos rasgos del libro álbum no podrían llamarse propiamente así; quizá hablaríamos de textos narrativos con ilustraciones. Al centro las dos investigadoras sitúan al libro álbum y sus variantes: los álbumes simétricos (en los que la imagen y texto narran una historia); los álbumes complementarios (en los que o bien la imagen o el texto llenan los intersticios del otro); los álbumes expansivos (en los que la imagen soporta la narrativa textual o en los que el texto depende de la narrativa visual); los álbumes contrapunto (en los que el texto y la imagen se replican o ironizan); y los álbumes silépticos (en los que el texto y la imagen narran historias de manera independiente).

² Revítese la tesis doctoral *Libros que enseñan a leer: álbumes ficcionales y conocimiento literario* de María Cecilia Silva-Díaz, dirigida por Teresa Colomer. Retomo la traducción hecha por la autora de la *Clasificación de los libros de acuerdo al código* (p.35) que, a su vez, está contenida en el libro *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)* de María Nikolajeva y Carole Scott (p.12).

Figura 3.



Fuente: M. Silva-Díaz (2005).

Creo que algunos ejemplos podrían ayudar a comprender mejor lo que las investigadoras norteamericanas han tipificado. Si quisiéramos tomar un álbum sin palabras, podría servirnos una obra de la ilustradora italiana Iela Mari (1996), *El globito rojo*. Aquí la fuerza narrativa la tienen las imágenes. No hay texto, la secuencia se logra únicamente con las variaciones de la forma y unos pocos elementos lineales (Figura 4). Este sería un buen caso de una narrativa ilustrada sin palabras de tipo secuencial.

En el otro extremo podríamos traer a colación el cuento ilustrado de *El pescador y su mujer* de los hermanos Grimm. Es un texto narrativo clásico en el que se van mezclando imágenes ocasionales (varias de ellas en doble página) pero el peso lo lleva el texto, la historia del cuento. Podría llegarse a pensar que este libro ilustrado pareciera un libro álbum porque las imágenes “ilustran” el texto; sin embargo, ellas mismas no constituyen una narración. Al ponerlas unas detrás de otras no crean una secuencia narrativa (Figura 5). Este ejemplo, como tantos que circulan con formatos más grandes, sería el de un libro ilustrado.

En la mitad de estos dos ejemplos estaría el genuino libro álbum. Para seguir de cerca la clasificación de Nikolajeva y Scott voy a elegir un libro álbum por contrapunto o por ironía. Me refiero al libro álbum *El paseo de Rosalía* de Pat Hutchins (2011). Acá podemos ver de qué manera el texto y la imagen se complementan de una manera muy interesante: el texto cuenta de manera sencilla los diferentes sitios por los

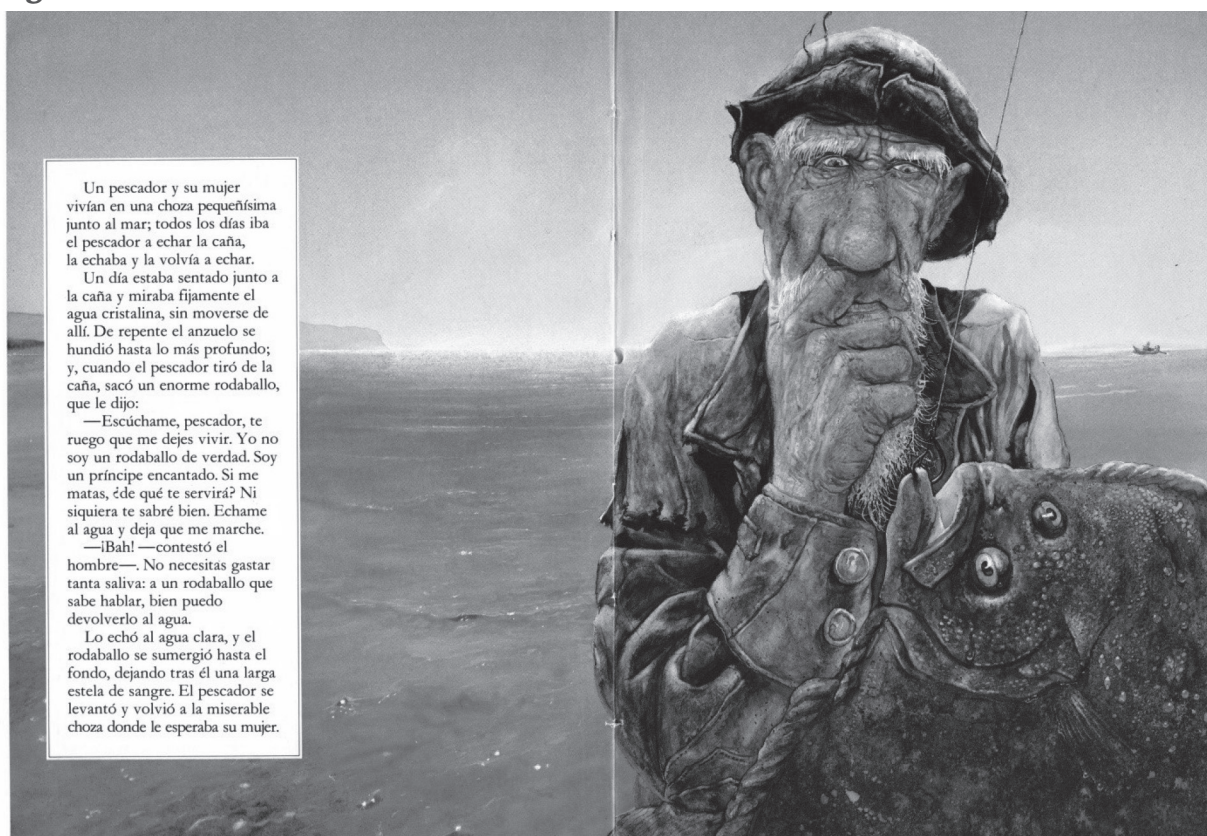
que pasa una gallina al dar un paseo cotidiano. La imagen narra lo que el texto no nos dice: un zorro la va persiguiendo y, en esa cacería, siempre le acaece un percance o sufre algún accidente. Texto e imagen se contraponen, se enriquecen mutuamente. Una cosa es la que sabemos mientras leemos el texto y otra, la que nos van narrando las imágenes. Los dos lenguajes se potencian de una manera excepcional (Figura 6).

Figura 4.

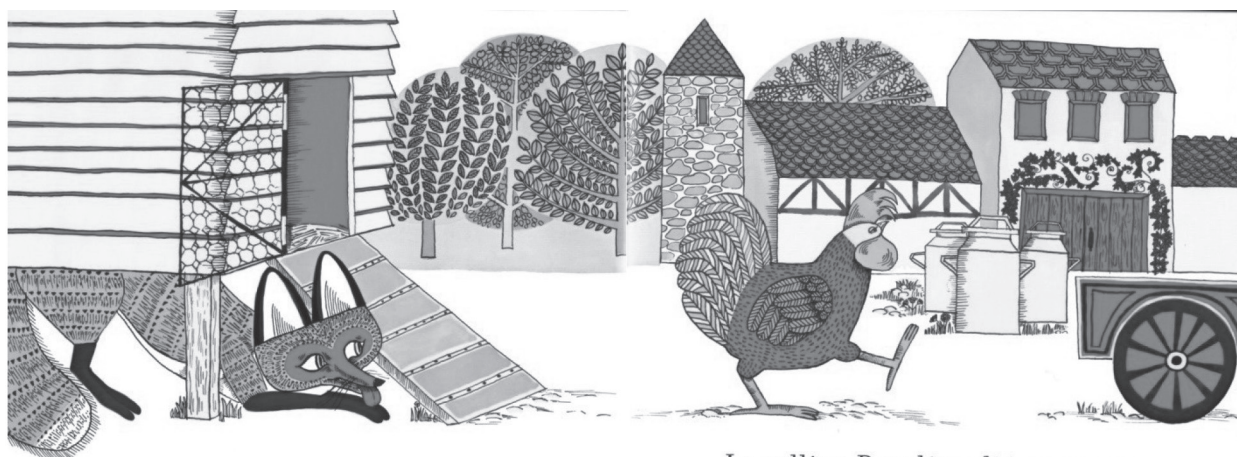


Fuente: I. Mari (1996).

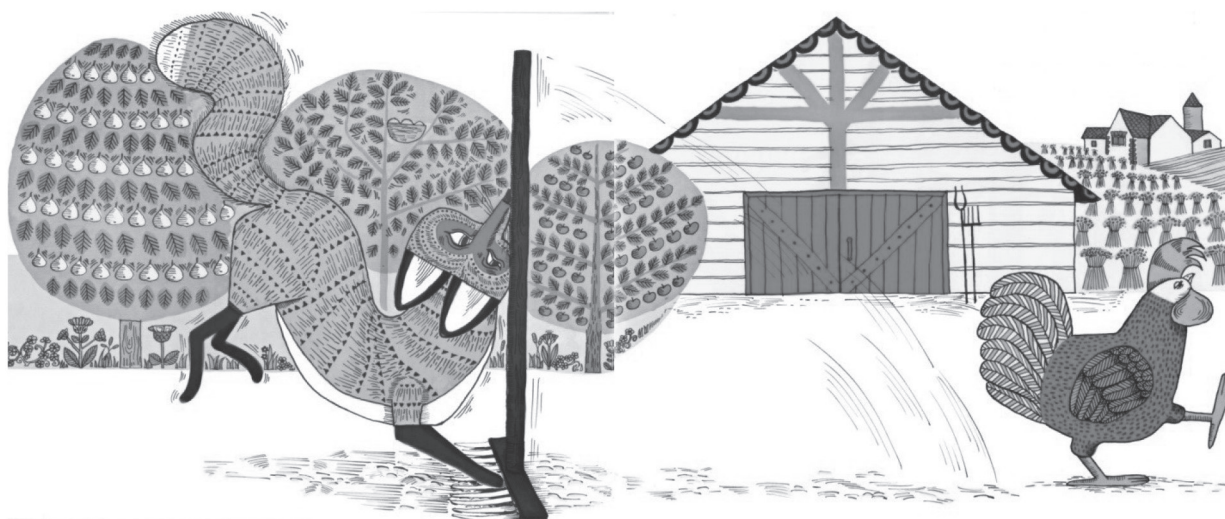
Figura 5.



Fuente: J. Grimm y W. Grimm (1984).

Figura 6.

La gallina Rosalía salió a pasear,



Fuente: P. Hutchins (2011).

Como lo han señalado estudiosos del libro álbum, entre uno y otro extremos hay matices, variaciones, cruces e intercambios sujetos a la creatividad e innovación de autores e ilustradores. Con esto en mente ya podemos adelantar una definición: un libro álbum es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen.

GRUPOS DE ELEMENTOS

Ya que el libro álbum combina dos tipos de lenguaje es necesario atender a varios elementos en su lectura.³ Aunque cada obra prioriza o destaca un grupo de ellos, lo cierto es que en la práctica debemos conocer o utilizar didácticamente este abanico de características. Lo que no debemos hacer es seguir leyendo el libro álbum como si fuera el texto de un cuento tradicional desconociendo toda esta riqueza comunicativa.

Mi propuesta está organizada en cinco grupos de elementos. Desde el aspecto más físico del libro álbum hasta aspectos retomados del cómic o el cine. Más que ser un listado definitivo, lo que me interesa es fijar algunos referentes a partir de los cuales se pueda orientar o sacar el mayor provecho de este artefacto cultural que, como se puede apreciar hoy en día, ya no tiene como objetivo exclusivamente a los más pequeños.

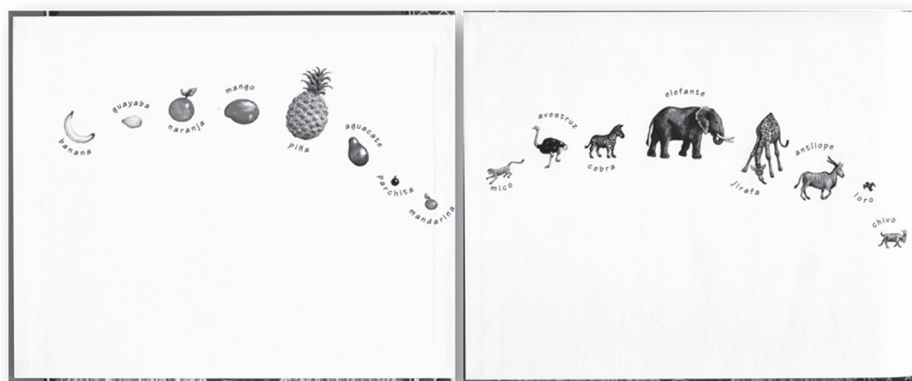
Elementos materiales

Un primer conjunto de elementos corresponde a aquellos aspectos físicos del libro álbum. Me refiero a la portada, la contraportada, las guardas y el formato. Cada uno de estos elementos puede ser capitalizado por el docente o al menos no debe ser descuidado al momento de hacer una lectura del libro álbum en clase.

A veces perdemos información valiosa acerca del autor y el ilustrador del libro que está consignada en la contraportada, o pasamos por alto el formato: si es vertical, apaisado, cuadrado o troquelado. En cuanto artefacto cultural, cada elemento material del libro álbum comunica cosas diferentes e invita a una lectura particular.

Piénsese no más en la poca importancia de una lectura de las guardas. Quizá no reparamos en el color que anuncia o le da un telón de fondo a la historia; o no nos percatamos de que determinadas ilustraciones son indicios del contenido. Ese es el caso de *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne (1996) en el que las guardas del inicio nos muestran los diferentes frutos que la protagonista lleva en su cesta, y las guardas del final presentan los distintos animales con los que ellas se encuentra y que van a ir devorando página a página los mencionados frutos. En este caso, las guardas operan como indicios e invitan a una lectura abductiva o inferencial⁴ (Figura 7).

Figura 7.



Fuente: E. Browne (1996).

- 3 Sigue siendo una obra de consulta de gran utilidad el texto *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* De Fanuel Hánan Díaz; de igual modo es valioso el trabajo *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura* de Fernando Zapaarain y Luis Daniel González (2010).
- 4 Sobre este tipo de lectura no sobra recordar dos textos esenciales: *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*, de Umberto Eco y Thomas A. Sebeok (1989) y *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg (1986).

Elementos de diseño gráfico

Este es un segundo grupo de elementos en los que entran, entre otros, la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual, la tipografía.

Al igual que en el punto anterior, estos aspectos a veces son invisibilizados por el lector del libro álbum. Decíamos atrás que la doble página amerita una atención especial: con ella, los ilustradores o creadores de la historia buscan cambiar el ritmo de lectura y hacer que la tensión entre la imagen (la verticalidad) y el texto (la horizontalidad) llegue a momentos dramáticos. O, como sucede en muchísimas obras, el diseño del libro muestre al mismo tiempo lo que acaece en tiempos diferentes o en distintas situaciones anímicas de un personaje. Bastaría consultar el abecé de los diseñadores gráficos⁵ para enriquecer nuestro vocabulario al hacer una lectura del libro álbum con los estudiantes.

Me gustaría detenerme por unos momentos en la tipografía, entre otras cosas por su flagrante omisión por parte de los educadores al realizar una lectura del libro álbum. Además de las posibilidades del tipo de fuente (helvética, garamond...) la tipografía (con un cambio de tamaño) puede comunicar cercanía o lejanía, señalar una entonación diferente en lo dicho por algún personaje, indicar una inflexión en el diálogo o advertirnos de una exclamación o un grito. Digamos que la tipografía hace las veces del habla viva con sus matices, inflexiones y tonalidades. En esto, especialmente en las onomatopeyas, el libro álbum retoma cierta sintaxis del cómic.

Para darnos una idea de lo dicho, miremos con algún detalle la obra *Benjamino* de María Teresa Andruetto (2012), ilustrada por Cynthia Orenszajn. El texto usa a lo largo de las 52 páginas una tipografía palo seco (una variante de la helvética) de unos veinte puntos. Esta fuente identifica al narrador de la historia. Esa tipografía cambia de tamaño justo cuando la madre de Benjamino lo llama varias veces después de que la vaca se lo comió. El cambio de tamaño nos advierte del grado de entonación. La madre grita, como es un grito la respuesta del hijo desde el fondo de la panza de la vaca. De otra parte, el texto cambia de fuente en algunas partes para indicar la voz de los personajes. (Figura 8).

Figura 8.



Fuente: T. Andruetto (2012).

5 Sirva de consulta estos textos: *Bases del diseño gráfico* de Alan Swan y *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual* de Martin Salisbury y Morag Styles (2012).

Elementos de la imagen

Aunque algunos de estos elementos forman parte de las herramientas de los diseñadores gráficos, los he puesto en un lugar independiente para subrayar su importancia y reiterar la necesidad de que los educadores se alfabeticen en este otro tipo de lenguaje⁶.

Son muchos los elementos que entran en este grupo: el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición. Estos elementos al combinarse construyen una sintaxis y una semántica comunicativas.⁷ Cuánto gana el color de una imagen cambiando el tinte, la saturación o el tono; cuánto cambia la lectura de un libro álbum si presenta una perspectiva de frente o área; cuánto agrega a la narración de una obra si hay frontones o viñetas.

Para no extendernos en esta variedad de elementos, destacaremos el aspecto del soporte. Nos referimos a la manera como es presentada la imagen; es decir, si se usa lienzo, papel, madera, plastilina, cartón o tela. Además de las cualidades propias de cada una de estas técnicas, lo interesante es hacerlas evidentes a los estudiantes y distinguirlas en cada caso. Porque esa decisión del ilustrador no es gratuita: puede convertirse en una clave simbólica del relato o servir de contrapunto o ironía a la narración escrita. Otras veces, el soporte ya es de por sí una propuesta creativa o innovadora y contribuye de manera definitiva a darle identidad al libro álbum.

Tomemos un ejemplo: *Nadarín* de Leo Lionni (2008). La combinación de las acuarelas con troqueles estampados (especialmente para los peces) contribuye a crear un ambiente marino en el que transcurre la historia. En esta ocasión el soporte no es ningún tipo de decorado sino un elemento sustancial al libro álbum. Los estampados imitan las formas de las esponjas de mar y los troqueles semejan los bosques de algas o los cardúmenes. (Figura 9).

Elementos narrativos

Este grupo de elementos responde a los propios del relato: la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y el tiempo, la focalización, los diálogos. Quizá estos aspectos sean los más conocidos por los docentes y, en consecuencia, a los que les prestan mayor importancia.

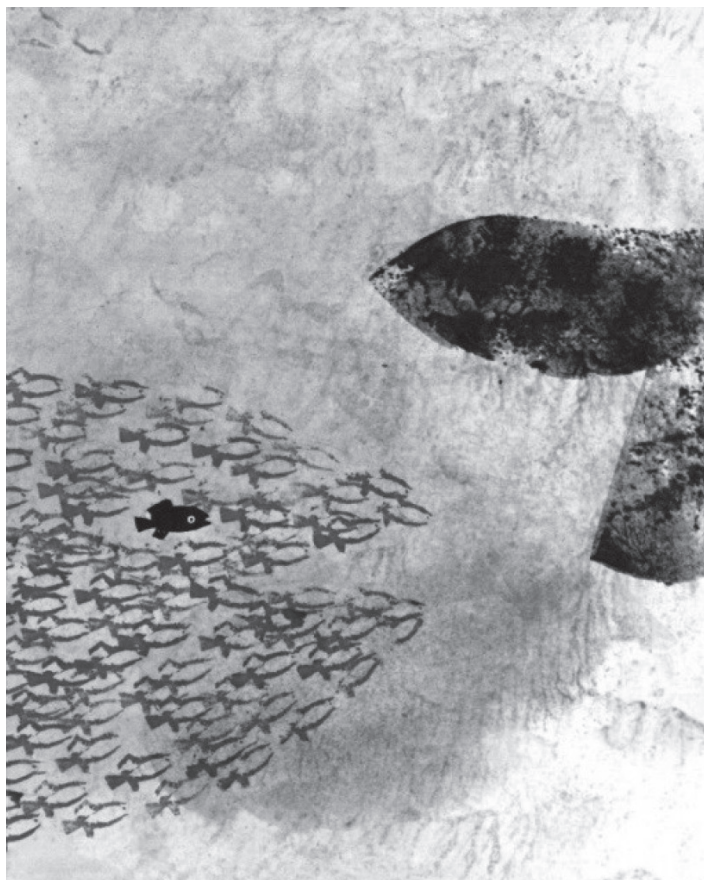
A pesar de ello, bien vale la pena recordar que la historia puede ser real o ficticia y necesita de un conflicto como detonante; que los personajes responden a una caracterización externa (vestuario, rasgos físicos) e interna (forma de pensar, temperamento) y se desempeñan como protagonistas o personajes secundarios; que la trama corresponde a la organización de las acciones y que obedece —según los cánones clásicos— a un planteamiento, un conflicto, un nudo y un desenlace; que el narrador puede adoptar un punto de vista externo o interno a la historia y asumirse como testigo, protagonista o saber de los pensamientos y las intenciones de los personajes. O tener presente las características del espacio y el tiempo, la atmósfera y el momento en que se ubica la historia. O reparar en los tipos de diálogo y el modo de efectuarse entre los personajes.

Insisto en que varios de estos elementos son de uso frecuente por los docentes porque son los propios de la lectura de los cuentos⁸. Y si bien son esenciales al libro álbum, constituyen apenas —por decirlo así— el cincuenta por ciento de la obra.

6 Para lograr este cometido es valiosa la obra *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual* de Donis A. Dondis (1992); de igual modo es ilustrativo el texto *Imagen y educación* de Miguel Ángel Santos Guerra (1998).

7 Sirva recordar el trabajo de Vasilí Kandinsky, *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos* (1975), en el que muestra las posibilidades expresivas del punto y la línea al ponerlas en un plano.

8 Dos referencias sobre este aspecto merecen traerse a colación: *El cuento*, de Pilar Leal, Ignacio Martín y Rafael Pontes (2005) y *Cómo escribir relatos* de Silvia Adela Kohan (1999).

Figura 9.

Fuente: L. Lionni (2008)

Cabría acá detenernos en el asunto de la trama y analizarla en *Los tres cerditos*, en la versión de David Wiesner (2003). La trama es compleja porque, sobre la base inicial de un cuento tradicional, se van intercalando otras historias, a la manera de incisos textuales y gráficos, hasta volver a empalmar con la historia del comienzo. La trama mantiene una estructura tradicional pero en su desarrollo van insertándose otras historias paralelas. El planteamiento y el conflicto corresponden a lo esperado pero es en el nudo y el desenlace de la historia donde se interviene o se recrea el cuento. La complejidad de la trama es acompañada por una propuesta gráfica en la que se aprecian esas mismas intercalaciones o inserciones en el texto. (Figura 10).

Elementos cinematográficos

Este último grupo de elementos perfectamente podría formar parte del grupo de la imagen pero, dado su empleo abundante en los libros álbum contemporáneos, ameritan un lugar independiente.

Aquí se agrupan elementos como la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación. Son aspectos que el libro álbum ha tomado del cine y los ha ido incorporando en el tratamiento de la imagen. Obsérvese, para retomar un elemento, el uso que los ilustradores hacen de los planos: desde el gran plano general, el plano general, el plano medio, hasta

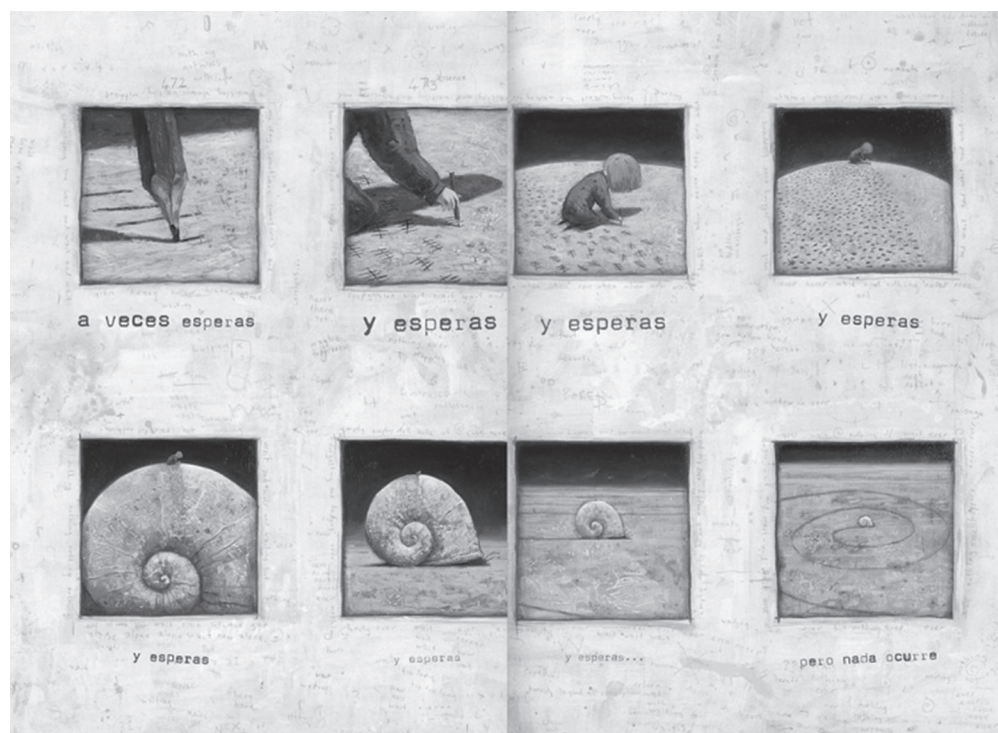
el primer plano o el plano detalle. O cómo utilizando el picado o el contrapicado en la angulación crean situaciones de alto dramatismo en la historia. Es común hoy que el ilustrador use el encuadre para llevar al lector a focalizar su atención en una situación o para cargar de valor comunicativo un detalle específico. Y si recorta o edita una figura, lo hace con la misma lógica de los directores de cine: para aumentar la tensión, para crear un suspenso o para meter al espectador en un campo ficcional o imaginario autónomo.

Tendríamos bastantes obras de dónde escoger si quisiéramos ilustrar este grupo de elementos. Podríamos acudir al ya clásico *El libro en el libro en el libro* de Jörg Müller (2002) o *En el desván* de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura (1995). Un tanto por gusto personal, me centraré en *El árbol rojo* de Shaun Tan. En esta obra son destacables los encuadres empleados, el cambio de planos y la angulación utilizada. La ilustración reproducida en la figura 11 muestra una secuencia en la que cada cuadro (desde un plano detalle) va ampliando el foco de visión hasta una dimensión inesperada. El efecto de *zoom out* contribuye a reforzar y poner en otro lenguaje el lento estado de ánimo de la esperanza. Por lo demás, el haber simbolizado este deseo en un caracol subraya la sensación de demora y pesadez.

Figura 10.



Fuente: D. Wiesner (2003).

Figura 11.

Fuente: H. Oram (1995).

EPÍLOGO

Las ideas anteriormente expuestas son un repertorio básico de elementos para leer el libro álbum. Pueden servir de carta de navegación o de referente para los educadores al utilizar este artefacto cultural en el aula o para todos aquellos lectores interesados en el tema. Y aunque no se tomen en cuenta todos los puntos al pie de la letra, lo importante es no perder de vista la complejidad y la riqueza de aspectos derivados del juego comunicativo entre el texto y las imágenes. Dejar de lado o menospreciar todas las posibilidades contenidas en los libros álbum es privarnos de disfrutar estas pequeñas “obras de arte” y perder la oportunidad de formar a otro tipo de lectores.

REFERENCIAS

- Andruetto, T. (2012). *Benjamino*. Ilustrado por Cynthia Orenszajn. Bogotá: Alfaguara.
- Browne, E. (1996). *La sorpresa de Nandi*. Caracas: Ekaré.
- Brunhoff, J. (2005). *Historia de Babar el elefante*. Bogotá: Alfaguara.
- Caldecott, R. (1878, [2007]). *The House that Jack Built*. London, New York: F. Warne. Recuperado de <https://archive.org/stream/housethatjackbui00cald#page/n1/mode/2up>
- Dondis, D. A. (1992) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. 10ª edición. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. y Sebeok, T. (1989). *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen.
- Falkoner, E. ([1878], 1992). *La casa que Jack construyó*. Barcelona: Lumen.
- Ginzburg, C. (1986). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.

- Grimm, J. y Grimm, W. (1984). *El pescador y su mujer*. Ilustrado por John Howe. Madrid: Anaya.
- Hánan, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Hutchins, P. (2011). *El paseo de Rosalía*. Sevilla: Kalandraka.
- Kandinsky, V. (1975). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona: Barral.
- Kohan, S. A. (1999). *Cómo escribir relatos*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Leal, P., Martín, I. y Pontes, R. (2005). *El cuento*. Mérida: Edere.
- Lionni, L. (2008). *Nadarín*. Sevilla: Kalandraka.
- Mari, I. (1996). *El globito rojo*. Barcelona: Lumen.
- Müller, J. (2002). *El libro en el libro en el libro*. Barcelona: Serres.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)*. New York: Routledge.
- Oram, H. (1995). *En el desván*. Ilustraciones de Satoshi Kitamura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Santos, M. Á. (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Swan, A. (1995). *Bases del diseño gráfico*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes ficcionales y conocimiento literario*. (Tesis de doctorado, dirigida por Teresa Colomer) Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Wiesner, D. (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Salamanca: Universidad de Valladolid y Universidad de Castilla-La Mancha.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Colomer, T.; Kümmmerling-Meibauer B. y Silva-Díaz, M. (Coords.). (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del libro-GRETEL.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.). (2012). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del libro-GRETEL.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro: Barcelona.
- Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. (2006). *Compartiendo el libro-álbum*. H. Hidalgo (Ed.). Santiago de Chile: Centro Cultural de España. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B1Q-6klvqTEQN1REODZocTUzWTQ/edit>
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del libro.
- Unidad de Currículum y Evaluación; Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA. (2009). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf
- Varios Autores (1996). El álbum ilustrado (número monográfico). J. Flor Rebanal, J. García Sobrino y D. Gutiérrez del Valle. (Coords.). *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39. Recuperado de <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505054325249274754491/ima0001.htm>
- Varios Autores (2005). *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.

Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones*

Montserrat Castelló¹

Para citar este artículo: Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

Resumen

En este capítulo nos proponemos definir los retos actuales del estudio de la alfabetización académica analizando su carácter situado, social e interdisciplinar y su impacto en las situaciones educativas que se promueven en la universidad. Esta caracterización no ha empezado a ser ampliamente aceptada por la comunidad científica hasta los últimos veinte años y es, por tanto, heredera de tradiciones teóricas y epistemológicas anteriores. En primer lugar haremos un repaso al estado actual de la investigación en escritura académica situando geográfica, conceptual y epistemológicamente los enfoques predominantes. En un segundo momento analizaremos las implicaciones educativas de estos enfoques haciendo especial énfasis en el rol de los centros de escritura como agentes dinamizadores de la renovación en las prácticas de escritura y de alfabetización académica en contextos anglosajones. Finalmente, analizaremos el estado de la cuestión en el contexto español y daremos cuenta de algunas iniciativas de investigación recientes que tienen por objetivo avanzar en nuestro conocimiento acerca de las prácticas de alfabetización académica en nuestro contexto y sensibilizar a la comunidad universitaria de los retos a los que se enfrentan profesores y estudiantes.

Palabras clave: escritura académica, escritura a través del currículo, escritura en las disciplinas, concepciones sobre la escritura

* El presente artículo hace parte del libro digital *Escribir en el contexto académico* [Inmaculada Ballano, Itziar Muñoz (coords.). (2014). Serie Maior, 19. Bilbao: Deusto Publicaciones, Universidad de Deusto. ISBN: 9788415759546].

1 Catedrática de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Fundación Blanquerna, Universidad Ramon Llull; coordinadora del máster y el doctorado interuniversitario en Psicología de la Educación, URL; coordinadora del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Aprendizaje (SINTE), URL. Miembro del Comité Ejecutivo de la European Association of Research on Learning and Instruction (EARLI); miembro del Comité Ejecutivo de la European Federation of Psychology Teachers Associations (EFPTA); coordinadora del Special Interest Group on Researcher Education and Careers (SIG-REaC); editora asociada del *Journal of Writing Research*; miembro del consejo editorial de revistas de investigación.

1. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES

Creo más bien que se piensa a partir de lo que se escribe y no lo contrario.

Aragon, J. L. (1989)

J. L. Aragon (1989). Je n'ai jamais appris á écrire ou les Incipit.
En É. Béguin. *Les Incipit ou les mots de la fin. Europe*. 81-89

Los antecedentes del interés actual por la escritura y, en sentido amplio, por la alfabetización académica hay que situarlos en el ámbito anglosajón, más concretamente en el ingente número de estudios realizados en EEUU y el Reino Unido, cuyos inicios se remontan a principios del siglo XX. La influencia de estos estudios en la evolución de la investigación y enseñanza de la escritura a nivel internacional es indiscutible y su análisis insoslayable para comprender los retos actuales de la investigación (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis, 2003). Por este motivo, abordaremos en este apartado la explicación de los principales movimientos que conforman el ámbito de estudio de la escritura académica con el objetivo de clarificar su evolución y situar el panorama de la investigación actual.

En primer lugar, nos ocuparemos de describir y analizar el movimiento de *escritura a través del currículo*, más conocido por su denominación y siglas en inglés: *Writing Across the Curriculum*, WAC. En segundo lugar, abordaremos los cambios que implicó la aparición del movimiento complementario al anterior conocido como *escritura en las disciplinas*, en inglés *Writing in the disciplines*, WID. Finalmente, analizaremos las semejanzas y diferencias con uno de los movimientos más potentes en la actualidad, desarrollado originariamente en el Reino Unido, denominado *Academic literacies* y que, siguiendo la propuesta de algunos autores, podríamos traducir como alfabetización (o alfabetizaciones) académicas (Carlino, 2013).

El origen del movimiento *Writing Across the Curriculum* (en adelante WAC) es multicausal y progresivo. La mayoría de los autores coinciden en señalar tres hechos coyunturales que abonaron el terreno para que se produjera su desarrollo:

a) La progresiva masificación de la Universidad tanto en los EEUU como en el Reino Unido en la primera mitad del siglo XX. Especialmente a partir de los años 60, el acceso de los jóvenes a las Universidades aumentó de manera geométrica y este hecho, que conllevó muchas ventajas asociadas como la democratización del acceso a la educación superior, supuso también la constatación y posterior queja por parte de muchos profesores universitarios respecto a la falta de preparación de estos jóvenes que, por primera vez, no provenían exclusivamente de las elites intelectuales y educativas. Las quejas se dirigían de manera clara a sus dificultades para leer y escribir y, consiguientemente, para entender y comunicar contenidos complejos como los propios de los estudios universitarios.

b) Ante las quejas sobre las carencias de los estudiantes, muchas universidades, preferentemente en los EEUU, desarrollaron cursos de escritura que constituían un requisito previo para el acceso a determinados contenidos. Estos cursos que se desarrollaban durante el primer año (*First Year Writing Courses*) tuvieron inicialmente un carácter remedial y la intención genérica de preparar a los estudiantes para hacer frente a las demandas de escritura de la universidad. Muy pronto, dado que no se obtenían los resultados esperados, se complementaron con nuevas ofertas de cursos aún más básicos (de habilidades lingüísticas) dirigidos a los estudiantes que no superaban una prueba previa de acceso de las universidades (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis, 2003).

c) En este contexto de descontento generalizado, las reformas curriculares emprendidas por el Reino Unido entre 1960 y 1970, y la investigación desarrollada por James Britton, fueron la semilla del desarrollo del movimiento WAC en EEUU, y, como veremos, en cierta medida también de otras iniciativas innovadoras del Reino Unido (Russell, 1991; Bazerman y Russell, 1994). En sus conclusiones Britton (1970) abogaba por un cambio en el enfoque de la enseñanza de la escritura argumentando que era necesario que los estudiantes escribieran textos funcionales en el seno de cada una de las materias curriculares. El trasfondo de su argumento tenía que ver con el poder epistémico del lenguaje, y más concretamente de la escritura, a la hora de aprender. Estas ideas encontraron el terreno abonado en los EEUU donde precisamente las universidades intentaban reformular los mencionados cursos de enfoque remedial.

En base a estos antecedentes, se empiezan a desarrollar los primeros programas de *escritura a través del currículo* (WAC) en diferentes universidades norteamericanas. De lo que se trataba inicialmente era de que los cursos de primer año existentes aumentaran su vinculación con las diferentes disciplinas y, por tanto, el cambio implicó pasar de cursos de escritura generales a cursos de escritura para historiadores, filósofos o químicos. Sin embargo, la mayoría de estos cursos estaban (y en algunos casos están todavía) adscritos a los Departamentos de Lengua y, consecuentemente, sus profesores pertenecían (y algunos todavía pertenecen) a estos departamentos, si bien en la mayoría de casos se promovió que tuvieran alguna formación adicional en la disciplina en cuestión.

Este cambio en los cursos de escritura rápidamente evidenció la necesidad de investigar y profundizar en las características de los textos relevantes en cada disciplina, así como de indagar las prácticas de escritura y los géneros asociados a las mismas, lo que dio origen a un nuevo movimiento centrado en la escritura en las disciplinas. El movimiento denominado en inglés *Writing in the Disciplines* (a partir de ahora WID) originalmente tuvo como objetivo la investigación de las formas textuales, los géneros y los discursos que predominan en las diferentes disciplinas. Consecuentemente, pretendía descifrar las prácticas discursivas de cada disciplina para, en un segundo momento, poder diseñar propuestas formativas disciplinares acordes con dichas prácticas de escritura. El objetivo pues, no era ya el desarrollo de cursos de escritura académica generales sino adentrarse en las particularidades de cada disciplina para ajustar los conocimientos formales y las convenciones de la lingüística a las particularidades de cada comunidad disciplinar, lo que también incluyó el análisis de los usos y funciones de la escritura de las diferentes comunidades profesionales y de investigación. Este objetivo complejo y ambicioso se concretó en dos grandes líneas de investigación todavía vigentes: a) la que se ocupa de estudiar los textos y los discursos de los profesionales representantes de una determinada disciplina, y b) la que se interroga por los textos que se escriben en las aulas universitarias cuando de lo que se trata es de aprender aquella disciplina (Russell, 1991; Camps y Castelló, 2013). El objetivo final de ambas aproximaciones es el mismo: incrustar o infusionar (Monereo, Pozo y Castelló, 2001) la formación en escritura dentro del currículo específico de cada una de las disciplinas.

Este cambio de foco del movimiento WID comportó importantes consecuencias, muchas de las cuales han configurado el ámbito de investigación de lo que actualmente se conoce como *escritura académica*. En primer lugar, afectó a la misma naturaleza de la noción de escritura en contextos académicos que pasó de ser considerada una habilidad lingüística más o menos sujeta al dominio de recursos retóricos o una habilidad cognitiva general, a concebirse como una actividad social y culturalmente situada que vehicula de manera diferencial las aportaciones disciplinares, y a la vez es un importante instrumento para aprender los contenidos y formas de pensamiento de estas disciplinas. El cambio de enfoque tuvo también

importantes repercusiones en las propuestas educativas que, a grandes rasgos, asumieron la necesidad de focalizar la atención más allá de la fase de acceso a los estudios universitarios, entendiendo que a medida que el contenido disciplinar deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita si de lo que se trata es de que los estudiantes comprendan y utilicen de manera eficiente los contenidos y discursos disciplinares. Las iniciativas, pues, no se limitaron a cursos genéricos en el primer año, sino que aparecieron múltiples y diferentes propuestas de apoyo también —y especialmente— en estadios de formación avanzados con demandas de escritura más complejas como por ejemplo los estudios de máster y doctorado.

En segundo lugar, el movimiento WID generó una nueva serie de discusiones teóricas, educativas y de revisión de las prácticas (Russell y Cortés, 2012), útiles y necesarias, acerca de lo que en cada universidad y en cada estudio se entiende por dominio de la escritura por parte de los estudiantes. En los últimos años estas discusiones han comenzado a alinearse con las que se estaban produciendo en muchos de los países europeos, en los que los estudiantes universitarios se encuentran desde el principio inmersos en el estudio de las disciplinas sin la posibilidad de acceder a una formación más genérica en habilidades, como ocurre en el primer año del plan de estudios de muchas universidades de los EEUU (Castelló y Donahue, 2012). Sin embargo, este diálogo no está resultando fácil, no solo por las barreras idiomáticas, sino también por barreras culturales y epistemológicas menos evidentes pero igualmente importantes (Lillis y Curry 2006).

Por último, en los últimos veinte años, en los EEUU la atención se ha decantado de manera clara hacia el estudio de los géneros, entendidos, a partir de la aportación pionera de Miller (1984), como constelaciones de formas unidas por una dinámica interna, de tal manera que la dinámica ‘funde’ características sustantivas, estilísticas y situacionales. Desde esta perspectiva, los géneros son construcciones sociales que poseen cierta estabilidad, pero al mismo tiempo son dinámicas y cambiantes, y además devienen motivos sociales de participación (Camps y Castelló, 2013). Las investigaciones en este caso se han preocupado por analizar en qué esferas de la actividad académica el estudiante requiere comprender o producir determinados géneros y cuáles son las características estables o dinámicas de los mismos. El marco de la teoría de la actividad y las nociones de comunidades de práctica disciplinares han sido los referentes conceptuales y metodológicos de muchas de estas investigaciones en los últimos años (Russell y Cortés, 2012).

Todos estos cambios, que evidentemente se han producido de manera gradual, unidos a la globalización de la comunicación académica, han propiciado en la actualidad la emergencia de iniciativas cuyo principal interés es promover el diálogo entre comunidades internacionales geográfica y culturalmente diversas. Evidencias de algunas de estas iniciativas son las tres ediciones de la Conferencia *Writing across the Borders* (en 2009, 2011 y 2013) la primera que reúne científicos de los cinco continentes o algunas publicaciones recientes que han explicitado su voluntad de integrar las voces de investigadores de ambos lados del Atlántico (Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell, 2012; Castelló y Donahue, 2012; Delcambre, Lahanier-Reuter y Bart 2014).

En este diálogo, la investigación desarrollada en el Reino Unido constituye uno de los protagonistas destacados. Como hemos visto, su influencia en el desarrollo de los movimientos WAC y WID fue decisiva. Sin embargo, el movimiento iniciado en el Reino Unido ha tenido un desarrollo muy diferente y, a partir de 1990, se concretó en lo que algunos autores han traducido como *Alfabetización Académica*, o mejor dicho *alfabetizaciones académicas* (*Academic literacies*), a partir de ahora ACLITS (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

El término *Literacy* no tiene una traducción fácil ni unívoca. Nosotros hemos optado por una de las traducciones posibles, la de *alfabetización*. Aunque éste es su significado literal, no es aconsejable

equiparlo a lo que tradicionalmente se ha entendido por alfabetización en nuestro contexto, la adquisición temprana del código y de las habilidades básicas para leer y escribir. El término *Literacy* remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios. Teniendo en cuenta este significado algunos autores han optado por traducirlo como *literacidad* (ver al respecto Carlino, 2013).

El concepto de alfabetización académica, tal como se usa en este texto, cobra sentido bajo la concepción que acabamos de formular y propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de —y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con— sus respectivas comunidades profesionales.

El trabajo pionero de Hounsell (1984), junto con la aportación de Britton ya mencionada, son los antecedentes inmediatos del desarrollo del movimiento ACLITS en el Reino Unido; Hounsell identificó el discurso académico como un tipo particular de escritura, con un conjunto de convenciones o códigos que le son propios, al tiempo que también subrayó su carácter tácito y los problemas de los estudiantes cuando se enfrentan por primera vez al mismo a través de las materias objeto de estudio.

Por otra parte, y de manera también similar a lo que pasó en EEUU, en los años 90 las universidades del Reino Unido, tradicionalmente elitistas y con pocos estudiantes, se masificaron al tiempo que se produjo una importante reforma del sistema que eliminó la distinción entre universidades propiamente dichas y escuelas politécnicas, que hasta entonces habían representado dos niveles diferenciados en cuanto a calidad percibida, excelencia y número de recursos. Todo ello supuso un creciente malestar y la aparición de quejas parecidas a las de EEUU respecto a la falta de preparación de los estudiantes, que propiciaron la proliferación de centros de apoyo al aprendizaje (*Learning Centers*), en los que se pretendía enseñar a los estudiantes las habilidades y estrategias de trabajo autónomo que reclamaba la Universidad. Uno de los problemas fundamentales que tuvieron que encarar estos centros fue el de la escritura, de tal manera que muchos de ellos se especializaron y se convirtieron en la semilla de los *Writing Centers* presentes actualmente en la mayoría de las Universidades del Reino Unido.

En este contexto, además de los teóricos ya señalados, el trabajo crítico de Ivanič crítico sobre el poder del lenguaje y su repercusión en la identidad del estudiante resultó clave en la orientación final de movimiento ACLITS. Sus aportaciones pusieron de manifiesto cómo la creación de identidades disciplinares son fundamentalmente discursivas y relacionales y están mediadas por las prácticas de alfabetización en las que participan (Clark e Ivanič, 1991).

Posteriormente, en 1996 Brian Street publicó un innovador capítulo sobre la alfabetización académica (*Academic Literacy*) desafiando, por un lado, las propias convenciones académicas (incorporando textos originales de otros en lugar de integrarlos en su discurso haciendo uso de la referencia convencional) y por otro lado, poniendo sobre la mesa cuestiones nucleares de la propia noción de alfabetización. En esta publicación (Street, 1996) retoma una cuestión que él mismo había abordado unos años antes, cuando distinguió entre dos modelos de alfabetización, el autónomo y el ideológico (Street, 1984). Mientras que un modelo autónomo de alfabetización sugiere que la alfabetización es una habilidad descontextualizada que una vez aprendida se puede transferir con facilidad de un contexto a otro, el modelo ideológico pone de relieve la preponderancia del contexto social y la naturaleza situada de las prácticas de alfabetización,

así como las relaciones de poder y autoridad que están implícitas en cualquier situación de alfabetización y que condicionan sus resultados.

La alfabetización, así entendida, una vez adquirida no es una habilidad aplicable a cualquier contexto que requiera el dominio de la palabra escrita, todo lo contrario; dado que las prácticas de escritura y lectura son actividades profundamente sociales, solo es posible entenderlas y familiarizarse con ellas en los contextos sociales específicos en los que estas actividades tienen sentido. En estos contextos hay que tener en cuenta, además, las complejidades ideológicas que acompañan a dichas prácticas, como por ejemplo, el valor que se otorga a algunos géneros particulares por encima de otros o la preponderancia de algunas de las convenciones de los textos escritos. Como se puede deducir de lo que acabamos de comentar, la investigación realizada desde la perspectiva ACLITS se nutrió desde sus inicios de las aportaciones de la sociolingüística, la etnografía y la antropología lingüística, aportaciones que no conformaron en igual medida la evolución del ámbito de la escritura académica en los EEUU.

Han sido muchos los autores de este movimiento que en sus primeras publicaciones se dedicaron a ilustrar la multiplicidad de discursos que se producen en los contextos académicos, haciendo hincapié en la noción de “discursos” en plural, aunque hasta entonces casi siempre se había hablado de discurso, en singular. El análisis no solo se limitó a demostrar su existencia, sino también a averiguar cómo compiten estos discursos y cuáles son los mecanismos que hacen que tanto estudiantes como profesores terminen priorizando unos por encima de los otros (Ivanič, 1998; Lea, 1994; Lillis, 1997). Sin embargo, en los últimos años el foco del interés se ha centrado casi exclusivamente en los textos escritos, por lo que el término discurso —o discursos— ha sido progresivamente sustituido por el de *afabetizaciones* en plural (*literacies*).

La investigación realizada por Lea y Street (1998) supuso un punto de inflexión del movimiento por diferentes motivos. En primer lugar, porque defendió la necesidad de examinar las expectativas y representaciones de docentes y estudiantes sin hacer juicios sobre la idoneidad de sus prácticas de escritura, alejándose así de las clasificaciones habituales entre escritores “buenos” y “no tan buenos”. La hipótesis subyacente de su enfoque tenía que ver con la idea de que el sentido que ambos colectivos otorgaban a las prácticas de escritura estaba directamente relacionado con sus expectativas y representaciones, tanto de la actividad académica como de su rol en la misma. Esta fue una de las conclusiones del estudio que desarrollaron en dos universidades del Reino Unido muy diferentes, en las que analizaron qué escribían los estudiantes y enmarcaron estas prácticas en sus respectivos contextos institucionales, las relaciones de poder y las identidades. Además, los resultados pusieron de manifiesto diferencias fundamentales en el sentido que estudiantes y profesorado otorgaban a las actividades de escritura.

En segundo lugar, porque, a partir de los datos empíricos analizados, establecieron tres modelos explicativos de las concepciones sobre la escritura académica y las prácticas asociadas a los mismos. El primero, denominado *técnicas o habilidades de estudio* (*Study skills*), propugna que la buena escritura se apoya fundamentalmente en el dominio de las reglas de la gramática y la sintaxis, que pueden incluir, en situaciones académicas, los aspectos relativos a las estructuras prototípicas de los textos; por lo tanto, bajo este modelo, para asegurar la competencia de los estudiantes, basta con asegurarse de que se enseña el dominio de estas habilidades que sirven para escribir en situaciones diversas cualquier tipología de textos.

El segundo se denominó modelo de *socialización académica* (*socialization*) porque asume que la finalidad de las prácticas de escritura académica es que los estudiantes se familiaricen con los discursos y géneros específicos de las disciplinas particulares y, consecuentemente, participen de la cultura escrita de estas disciplinas. Bajo este modelo, se considera, pues, que el hecho de hacer explícitas las características y

también los requisitos de la escritura en las diferentes disciplinas contribuirá a que los estudiantes aprendan a escribir, y a pensar, como miembros de estas disciplinas.

El tercer modelo fue específicamente denominado de *alfabetización académica* (*Academic literacy*) y, si bien no niega la pertinencia de los anteriores, añade la necesidad de tener en cuenta la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder que conllevan, así como el impacto en la formación de la identidad que supone su adquisición. Esto lo hace más completo y en definitiva más capaz de dar cuenta de la complejidad del sentido y el significado de la escritura en contextos académicos, aspectos que los otros dos modelos no contemplan.

La propuesta y caracterización de estos tres modelos ha sido ampliamente aceptada y utilizada tanto en la investigación como en el diseño de propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y representó en su momento una vía eficaz para la superación de los modelos centrados en el déficit y los cursos remediales. Su popularización ha marcado la evolución de propuestas educativas específicas de las que nos ocuparemos en el próximo apartado.

1.1. Implicaciones educativas de los movimientos WAC, WID y ACLITS: evolución y situación actual de los Centros de Escritura

La creación y desarrollo de Centros de Escritura (CsE), más conocidos por su denominación en inglés — *Writing Centers* (WCs)— son una de las consecuencias más palpables y consolidadas de los movimientos WAC, WID y ACLITS analizados en la sección anterior. Son predominantes en los contextos universitarios anglosajones, si bien son cada vez más numerosas las iniciativas emergentes en contextos Europeos y de América Latina.

Los orígenes de los WCs se remontan a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando se crean los primeros “laboratorios de escritura”. Aproximadamente a partir de 1920, dichos laboratorios empiezan a gozar de notable popularidad; sin embargo, en este momento se conciben más como un “método” que como un “espacio” (de hecho, en muchos casos se desarrollan en la propia aula de clase) y se centran principalmente en los aspectos gramaticales de la escritura. No es hasta la década de 1930 que en la Universidad de Iowa se crea el primer *Writing Lab* como centro externo a la sala de clases, acercándose un poco más a la idea actual de los WCs (Waller, 2002; Murphy y Stay, 2006).

A partir de los años 1940, los laboratorios de escritura, como espacios para aprender a escribir, continúan proliferando en las universidades estadounidenses, pero en este momento lo hacen ya bajo una nueva etiqueta: “clínicas de escritura”. La denominación ilustra bien el enfoque médico-remedial que los fundamenta, al que nos hemos referido en el apartado anterior. Así, la función principal de dichas “clínicas” es realizar un *diagnóstico* de las dificultades del alumno y *la prescripción* de actividades *remediales* que le permitan mejorar la calidad de sus textos (Waller, 2002).

Progresivamente, de manera especial a partir de 1960, el objetivo compensatorio de los laboratorios o clínicas de escritura se difumina, al tiempo que cada vez son más numerosos los alumnos que acuden a los mismos de forma voluntaria, independientemente de sus resultados académicos (Waller, 2002). En los 70, coincidiendo con las primeras investigaciones acerca de la escritura en las disciplinas, se populariza la denominación de *Writing Centers*, tal y como los conocemos en la actualidad (Bazerman, 2004). De forma progresiva, en la mayoría de los WCs, a la luz de los presupuestos teóricos del movimiento WAC, se empieza a abandonar la metodología mecanicista basada en técnicas y ejercicios, para basar la enseñanza de la escritura en la discusión, la revisión y el trabajo colaborativo.

A partir de la década de 1980, de forma congruente con el desarrollo del movimiento *Writing In the Disciplines* (WID), el foco de los WCs se redefine y amplía, dirigiéndose al estudio y la comprensión de aspectos tales como: 1) el análisis de las formas textuales y vías de comunicación a través de las cuales las diferentes disciplinas construyen conocimiento, y 2) la caracterización de los retos a los que se enfrentan los alumnos cuando aprenden a escribir en y para cada disciplina (Bazerman, 2004).

A finales de los 80 y principios de los 90, los WCs son ya centenares en las universidades norteamericanas y las investigaciones y publicaciones científicas sobre la evolución de dichos centros se disparan, abandonando presupuestos exclusivamente cognitivos y mecanicistas para enmarcarse en un paradigma epistemológico claramente sociocultural (Russell *et al.*, 2009). De forma congruente con esta escalada de popularidad, en el año 1983 nace la primera asociación de WCs, la *National Writing Centers Association* (NWCA), que, con la apertura de nuevos centros a nivel internacional, pasa a denominarse *International Writing Centers Association* (IWCA).

En este momento, en el contexto estadounidense, los WCs ya se habían convertido en un pilar central en la enseñanza de la escritura y adoptado las funciones que continúan ejerciendo en la actualidad: apoyar el diseño y el desarrollo de los programas curriculares; fomentar y estimular el pensamiento reflexivo de los escritores; erigirse en polos de atracción donde los escritores de la comunidad universitaria pueden encontrar lectores competentes y reflexivos para sus escritos; y ofrecer un espacio que permita hablar y conversar sobre la escritura para conseguir mejores escritores, no solamente mejores escritos (Waller, 2002).

No es de extrañar que el impacto que han tenido y siguen teniendo los WCs en Estados Unidos haya conducido a que, en esta última década, se hayan desarrollado iniciativas similares en diferentes países tanto europeos como latinoamericanos.

En América Latina, la creación de WCs es relativamente reciente y aún hoy poco extendida, aunque el crecimiento es continuo y la sensibilización de la comunidad universitaria acerca de la promoción de escritores competentes es muy elevada (Pérez-Abril y Rodríguez, 2013; Carlino, 2013). Los centros creados en la última década se han diseñado mayoritariamente a estilo y semejanza de los centros norteamericanos y, al menos nominalmente, persiguen objetivos similares.

En Europa, en el año 1998 nace la *European Writing Centers Association* (EWCA) con el objetivo de integrar los WCs de las universidades europeas en un marco común, con el objetivo de compartir recursos e información y discutir de forma colegiada sus metas y objetivos. Se convierte así en la primera asociación filial de la *International Writing Centers Association* (IWCA) fuera de Estados Unidos. Probablemente debido a esta afiliación, es fácil constatar la similitud de la mayoría de los principios que fundamentan los WCs europeos miembros de la EWCA, con los de los centros estadounidenses.

No obstante, en el contexto europeo, no todos los WCs han tenido una trayectoria paralela a la de Estados Unidos. En este sentido, cabe destacar el caso de los Centros que bajo denominaciones diversas han proliferado en el Reino Unido. El particular énfasis del movimiento *Academic Literacies* —ACLITS— en entender la naturaleza situada de la alfabetización académica, explica que la mayoría de los WCs del Reino Unido no tuviesen, ni en su origen (mucho más tardío, alrededor de 2004), ni posteriormente, el enfoque remedial y/o rehabilitador que caracterizó las primeras etapas de su desarrollo en los EEUU.

En la actualidad, muchas de las iniciativas desplegadas en el Reino Unido para fomentar la enseñanza estratégica de la escritura muestran explícitamente una orientación sociocultural y situada de la escritura, que implica el diseño de actividades y proyectos en colaboración con los profesores y especialistas de las diferentes disciplinas y que, en último término, promueve el desarrollo de la identidad de los escritores a través de la atención a las diversas alfabetizaciones que se requieren en el ámbito académico.

La idea subyacente de este enfoque es precisamente que el éxito del aprendizaje depende del éxito de estas alfabetizaciones, es decir, de la posibilidad de que los estudiantes se comuniquen de forma adecuada y pertinente en los diferentes contextos a los que se ven expuestos y puedan usar los recursos discursivos de sus disciplinas para conseguir las finalidades epistémicas que se propongan. Un buen ejemplo, que permite visualizar una de las posibles concreciones de esta orientación, es el caso especial del proyecto *Write Now*, que funciona en red y lleva desarrollándose en el Reino Unido desde 2005, integrando a tres universidades: *London Metropolitan university*, *Liverpool University* y *Aston University*.

1.2. Principios y supuestos subyacentes a las propuestas educativas diseñadas actualmente en los WCs eficaces

En este apartado aludiremos a aquellos principios que, en base a los antecedentes teóricos revisados y los resultados de la investigación sobre el tema, nos parece que deberían constituirse en los ejes inspiradores de un Centro de Escritura eficaz.

En primer lugar nos ocuparemos de aquellos aspectos vinculados a las finalidades de un centro y al carácter o tipo de asesoramiento que se promueva desde el mismo. En segundo lugar, desglosaremos los argumentos relativos al tipo de destinatarios y al alcance de las acciones que pueden desarrollarse en relación con cada uno de los destinatarios. Por último, discutiremos los principios que subyacen a la definición de un determinado Plan de actuación y que tienen que ver con la estructura del centro y con el grado de concreción de los procedimientos que se desplieguen.

1.2.1. Finalidades y carácter del asesoramiento

Como hemos visto en los apartados anteriores, la historia y la evolución de los Centros de Escritura *Writing Centers* revela una progresión desde posiciones remediales a posiciones cada vez más preventivas y proactivas en pos de un trabajo colaborativo que mejore el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el modelo remedial, la postura de partida implica la aceptación del hecho de que los estudiantes están poco —o mal— preparados para afrontar las demandas de escritura que les va a plantear el contexto universitario; en definitiva, se comparte la tan cacareada expresión de que los estudiantes “no saben escribir”. Dado que la finalidad de la universidad no es proveer este aprendizaje —este es otro de los supuestos fundamentales de este modelo—, se necesita de una instancia con unos profesionales específicos —preferentemente del área de lenguaje—, suficientemente preparados para proporcionar a los estudiantes la formación de la que carecen. Se trata pues de que esta instancia —el Centro de Escritura o similar—, les enseñe las habilidades básicas de escritura que deberían conocer para desarrollar su actividad como estudiantes universitarios. Además, bajo este modelo, estos profesionales, y por consiguiente también el centro, seguirán ayudando a los estudiantes a escribir sus textos y actuarán de *muletilla* —o de *compañeros de escritura*— a lo largo de los estudios universitarios, habitualmente al margen de los currículos oficiales de cada carrera y disciplina.

Desafortunadamente, los supuestos en los que se apoya este modelo han sido sistemática y reiteradamente desmentidos por la investigación en escritura en los últimos veinte años. Los numerosos trabajos, desarrollados desde diferentes perspectivas (Alamargot y Chanquoy, 2001; Albertinti, 2008; Bazerman y Russell, 2004; Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló *et al.* 2007; Castelló, 2009a; 2009b; Prior, 2006; Robinson-Pant y Street, 2012; Russell, 1991; 2007; Street, 1996; entre otros), han puesto de manifiesto que la escritura no es una habilidad general que uno adquiera de una vez por todas en momentos tempranos de su educación y que, una vez dominada, se pueda aplicar sin dificultad a cualquier

contexto, tarea o actividad en la que se requiera. Más bien al contrario, la escritura académica tiene que ver con el dominio y ajuste de determinadas habilidades que son específicas y dependientes de los contextos en los que esta actividad tiene sentido y que, en función de las características de dichos contextos y actividades, deben desarrollarse de diferente manera para conseguir finalidades disciplinares concretas. Esto significa que hay que aprender a dominar los diferentes tipos de escritura y conocer los mecanismos discursivos y las finalidades a las que sirven en cada contexto y disciplina. Además, los mecanismos de escritura que son propios de las diferentes disciplinas están intrínsecamente vinculados a los mecanismos de construcción de conocimiento de dichas disciplinas y, dado que la adquisición y creación de conocimiento disciplinar es uno de los objetivos fundamentales de la formación universitaria, parece obvio que esta formación debería incluir también el desarrollo de los mecanismos discursivos propios de la escritura en cada una de las disciplinas.

Por otra parte, los modelos remediales de asesoramiento, también en contextos no exclusivamente vinculados a la escritura, han sido ampliamente denostados no solo por su falta de eficacia sino sobre todo por la falta de co-responsabilización que generan en los agentes educativos implicados en la resolución del problema, como por ejemplo, profesores y gestores (Castelló y Monereo, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Así, cuando la instancia asesora, en nuestro caso el Centro de Escritura, se erige en garante de la solución de los problemas de escritura, se produce paralelamente una desvinculación de estos problemas por parte del resto de la comunidad educativa, que considera que este no es un problema que le afecte puesto que compete solo a los profesionales especializados sobre el tema.

Sin embargo, desde esta perspectiva la frustración aparece con mucha frecuencia cuando se constata que, pese a los cursos y las propuestas de todo tipo que los profesionales especializados llevan a cabo con los estudiantes, estos no mejoran en el desempeño específico de cada una de las disciplinas. En estos casos, el descrédito del Centro de Escritura y de sus profesionales está asegurado y todo ello sin que la comunidad educativa se percate de que no se trata de que los profesionales del Centro no ejercieran bien su trabajo ni que el desarrollo de Centros de Escritura sea ineficaz en sí mismo, sino que lo que se revela inadecuado es el modelo remedial del cual se partió, modelo que deposita toda la responsabilidad en unos profesionales que deben operar al margen de las situaciones reales en las que escribir —y aprender— tiene sentido, con lo que nunca llegarán a modificar las prácticas de escritura que estudiantes y profesores despliegan en estas situaciones en las que la escritura es funcional.

El modelo de asesoramiento colaborativo, desarrollado desde presupuestos constructivistas (Monereo y Solé, 1996), plantea una perspectiva radicalmente distinta, en la que los profesionales expertos trabajan de forma coordinada y colaborativa con los profesores y demás agentes educativos implicados en la formación de los estudiantes y responsables, en último término, del diseño y evaluación de las actividades de escritura que estos deberán desplegar a lo largo de sus estudios. Este es el modelo que, con denominaciones diversas y algunos matices diferenciales, caracteriza la mayoría de las propuestas actuales de los WCs que operan en EEUU y de algunos de los más relevantes de otros contextos. En estos WCs, los profesionales que los dirigen están convencidos de que la escritura académica es una actividad situada y vinculada a la creación de conocimiento disciplinar y, por ello, diseñan sus intervenciones intentando contar con el necesario concurso de los agentes educativos implicados para que el cambio se produzca tanto en los estudiantes como en las prácticas pedagógicas y educativas de los profesores, de tal manera que se modifiquen los contextos en los que se escribe, no únicamente los textos que se producen. Esto implica trabajar de forma colaborativa, sabiendo que cualquier intervención es sistémica y debe atender a varios frentes. Exige, además, un amplio conocimiento de las concepciones y expectativas respecto a la escritura académica —y su rol en el aprendizaje— de cada uno de los agentes implicados con los que se va a colaborar (estudiantes, profesorado y gestores universitarios), así como de las respuestas y actividades habituales que cada colectivo despliega alrededor de la

escritura colaborativa. Por último, requiere de un adecuado despliegue de mecanismos y recursos que filtren las percepciones y resultados de cada colectivo, que permita dar cuenta de los avances de forma realista y colegiada. Se trata de un modelo más complejo, pero evidentemente más eficaz, que permite cambios sostenibles y liderados de forma distribuida, de tal manera que toda la comunidad se responsabiliza de los avances y del desarrollo de la escritura académica, entendida como una herramienta epistémica que contribuye a la creación de aprendizaje.

En el ámbito universitario, evidentemente marcado por una fuerte especialización disciplinar, puede operar una necesaria división de funciones que permita acciones diferenciales con profesores y estudiantes, aunque siempre con la finalidad de que las ayudas ofrecidas redunden en un cambio de los contextos de enseñanza y aprendizaje, no solo de los productos finales —textos— que se generan en tales contextos. El objetivo a medio plazo debería ser el de crear estructuras estables de colaboración con el profesorado que permitieran actuaciones conjuntas dirigidas a ayudar a los estudiantes a gestionar mejor la escritura como una herramienta de aprendizaje, mediante la adquisición de habilidades específicas y generales, la reflexión sobre las situaciones comunicativas, el desarrollo de la propia voz y la identidad como escritores y profesionales reflexivos para que en cada disciplina puedan ser capaces de comprender y elaborar nuevo conocimiento. Estas estructuras estables de colaboración pueden permitir, a medio y a largo plazo, modificaciones sustanciales y sostenibles de las prácticas de enseñanza y aprendizaje gracias a la reflexión sobre los mecanismos implicados en el aprendizaje y comunicación disciplinar, con especial énfasis en las prácticas de escritura y lectura académicas y su uso en las situaciones habituales de enseñanza.

1.2.2. Destinatarios de la intervención y alcance de las acciones

A la luz de las consideraciones precedentes, parece obvio que los destinatarios de la intervención de un Centro de Escritura, o instancia similar, no deberían ser solo los estudiantes, sino que tiene sentido ampliar el foco de intervención a la comunidad universitaria en general. Esto implica obviamente acciones diferenciadas y específicas para cada uno de los colectivos que integran esta comunidad, pero también el diseño orquestado y coordinado de estas actividades específicas de tal manera que en su conjunto respondan a un marco de actuación coherente, global e integrado que incluya, por este orden, a los estudiantes, sus profesores y los gestores o autoridades universitarias.

En cuanto a los estudiantes, obviamente son el origen de las preocupaciones de un CE. Sin embargo, desde el modelo de asesoramiento colaborativo no remedial, en el que nos hemos situado, la atención a los estudiantes se entiende como contextualizada, es decir, la mejor manera de trabajar con los estudiantes es a partir del análisis del tipo de trabajos y demandas a las que deben enfrentarse en las situaciones de clase a las que asisten. Sin este conocimiento específico de las situaciones en las que escriben es difícil que la ayuda a los estudiantes sea eficaz y les permita resolver los problemas que tengan con la escritura, que son, también, problemas situados y dependientes de las situaciones en las que tienen su origen y sentido. Por lo tanto, cualquier iniciativa de trabajo, tanto a nivel de cursos, como de tutorías, talleres o asistencia personalizada, debería incluir el conocimiento detallado de las situaciones de clase en las que los estudiantes participan.

En relación con los profesores, estos son el eslabón imprescindible para que las actuaciones con los estudiantes sean no solo eficaces sino sostenibles y contribuyan a modificar en profundidad las relaciones de estos con la escritura, entendiéndola como una herramienta epistémica de valor en su crecimiento y desarrollo profesional. Sin embargo, para que este eslabón se convierta en un engranaje del cambio requerido y en un aliado de la intervención promovida desde el CE, es preciso prever y planificar varias acciones destinadas a

conseguir no solo la adhesión del profesorado a los presupuestos del centro, sino también su complicidad y trabajo conjunto.

Entre estas acciones cobra especial importancia la explicitación, y, en su caso, cambio, de las concepciones que el propio profesorado tenga sobre la escritura académica. Es sumamente frecuente que los profesores desconozcan el rol epistémico de la escritura o que, aun conociéndolo, no se sientan implicados o capacitados para favorecer su desarrollo. La concepción más arraigada entre el profesorado es la que supone que la escritura es una habilidad independiente que los estudiantes deberían ya haber adquirido cuando llegan a sus aulas. Esta es la concepción que subyace, como hemos visto, al desarrollo del modelo remedial y, consecuentemente, este es el modelo que el profesorado espera que se despliegue desde el Centro de Escritura.

Se trata por lo tanto, en primer lugar, de sensibilizar al colectivo de profesores para que modifiquen su propia concepción de lo que es y para lo que sirve la escritura en el contexto universitario para conseguir que comprendan su responsabilidad en el diseño, gestión y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que programan en sus clases y que tienen como soporte el uso de la escritura (y por supuesto también de la lectura). En segundo lugar, cuando ya resulta evidente el potencial epistémico para el aprendizaje disciplinar de las actividades de lectura y escritura, se trata de que este profesorado desarrolle un trabajo conjunto con los profesionales del CE que implica la reflexión sobre las actividades de lectura y escritura habituales en sus clases, los objetivos que las guían y las características de dichas actividades. Esta reflexión, en la que los profesionales del CE pueden aportar las herramientas de análisis propias de la composición escrita y la regulación de la escritura, y el profesorado aporta el conocimiento disciplinar respecto al sentido y significado de las actividades en la consecución de los objetivos, es en definitiva el objetivo último de un CE que trabaje bajo un enfoque colaborativo.

Una vez desarrollada esta reflexión y, si es necesario, modificadas o rediseñadas las actividades de lectura y escritura de una determinada asignatura, es el momento de ofrecer ayudas a los estudiantes que, en este caso, pueden ser completamente situadas (al estilo por ejemplo del ofrecimiento de profesores asistentes de escritura, una variante curricular e interesante de los tutores de escritura, que ha sido desarrollada con éxito por el centro de escritura de Dartmouth).

Los gestores y las autoridades académicas son también, en último término, destinatarios posibles y necesarios del Centro de Escritura. En este caso, se necesita contar con el concurso de este colectivo no solo para la necesaria dotación, y, en su caso, ampliación de recursos del CE previa evaluación de su eficacia, sino sobre todo para que con su apoyo y colaboración legitimen y hagan posible el funcionamiento del centro desde el modelo adoptado. Así, determinadas acciones pueden facilitar o dificultar el correcto y regular desarrollo de las actividades del centro, como por ejemplo, el establecimiento de determinados incentivos para el profesorado que asista con regularidad a los talleres programados desde el CE o que inicie proyectos de colaboración con el mismo, que impliquen modificaciones en su plan docente y su quehacer habitual. Estos incentivos pueden ser múltiples y diversos, desde modificaciones de horarios hasta publicaciones universitarias con las innovaciones docentes implementadas.

Por otra parte, el tipo de evaluaciones que se realicen del funcionamiento del centro y también de la actividad docente, debería ser congruente con el modelo adoptado, algo que requiere también de la complicidad y entendimiento con las autoridades y gestores encargados de gestionar e interpretar dichas evaluaciones. En último término, el apoyo decidido a unas determinadas propuestas de actuación del Centro de Escritura implica ineludiblemente la comprensión por parte de las autoridades académicas del sentido de dichas propuestas y las finalidades del centro, a la vez que exige el conocimiento y la comprensión completa y argumentada de los alcances y cambios que dichas actuaciones conllevan.

2. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESPAÑA: RETOS ACTUALES

El panorama que hemos esbozado en las secciones anteriores pone de manifiesto cómo la investigación sobre escritura y alfabetizaciones académicas en la universidad ha constituido una preocupación constante en el contexto internacional, y su desarrollo ha resultado clave para entender la evolución de la Educación Superior en dicho contexto. Sin embargo, este desarrollo no ha sido paralelo en todos los países europeos y el caso de España es un buen ejemplo de ello. Históricamente, las universidades del estado español han dedicado escasa atención a la enseñanza y el desarrollo de la lectura y escritura y, todavía en la actualidad, son numerosos los profesores universitarios que parten del supuesto compartido de que los estudiantes universitarios ya disponen de las habilidades necesarias para comprender y producir los textos y géneros que necesitarán en este contexto (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, y Solé, 2012). Sin embargo, la realidad desmiente continuamente este supuesto y las dificultades de los estudiantes españoles para comprender y producir textos académicos resultan particularmente evidentes cuando se enfrentan a la escritura de géneros complejos como artículos, proyectos de investigación o tesis de grado, master y por supuesto de doctorado (Castelló, Iñesta, Miras, Teberosky, Solé y Zanotto, 2007; Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Marilyn y Larry, 2004; Pérez-Llantada, Plo, y Ferguson, 2011).

Es cierto que la sensibilización ha aumentado en los últimos años y algunos cambios coyunturales están propiciando no solo un aumento de la reflexión al respecto (Camps y Castelló, 2013) sino el desarrollo de iniciativas destinadas a la mejora de la escritura de los estudiantes (Álvarez-Angulo, 1996; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Oliva y Milian, 2013; Perea, 2013; Solé, Teberosky y Castelló, 2012; Tolchinsky, 2013). De forma paralela, las investigaciones relacionadas con la alfabetización académica en España se han incrementado de forma progresiva y constituyen un ámbito emergente que ha vivido una importante eclosión en los últimos años, por lo que la revisión exhaustiva de estos trabajos excede las posibilidades de este artículo. Sin embargo, aunque solo sea a título ilustrativo y de manera sucinta, no podemos dejar de mencionar algunas de las líneas de investigación que tienen una clara orientación didáctica o educativa, que hemos revisado de manera más detallada en algunos trabajos recientes (Castelló, Pardo y Fuentealba 2012; Castelló y Mateos, en prensa).

En primer lugar, destacan los estudios en los que se han desarrollado instrumentos de análisis de las concepciones y actitudes de los estudiantes sobre la escritura (Villalón y Mateos, 2009; Álvarez, Villardón y Yáñez, 2010); un segundo grupo de trabajos se ha ocupado de analizar las características y exigencias de géneros específicos como la síntesis y la argumentación (Álvarez, Villardón y Yáñez, 2008; Mateos y Solé, 2009; Mateos, Solé, Martín y cols., 2014), haciendo además en algunos casos énfasis en sus relaciones con la adquisición de conocimiento (Solé *et al.*, 2005; Mateos, Villalón, De Dios y Martín, 2007; Mateos, Cuevas, Martín y cols., 2011). Un tercer grupo de estudios se ha preocupado por diseñar y analizar propuestas formativas para facilitar a los estudiantes la apropiación de géneros propios del quehacer profesional (Roca de Larios y López Serrano, 2011) o de la investigación como la escritura de las tesis de grado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013) y de artículos de investigación (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013), relacionándolos en algunos casos con el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes puedan construir su identidad como escritores (Iñesta y Castelló, 2012; Oliva y Milian, 2013).

También desde ámbitos tan diversos como la lingüística, la enseñanza de lenguas extranjeras, la pragmática o el análisis del discurso, entre otros, se han desarrollado estudios sobre la escritura y los textos académicos que se han ocupado tanto de investigar el uso del lenguaje en áreas disciplinares y profesionales específicas, como la odontología, la informática, la química o la medicina (Cabré y de Enterria, 2007; Battaner, Atienza,

López y Pujol, 2009; Morales y Cassany, 2008), tanto en pregrado (Alcaraz *et al.*, 2007; Carciu, 2009; Salom *et al.*, 2008; Reimerink, 2007) como en postgrado (Hewitt, y Felices Lago, 2010), o incluso en la comunicación social académica (Sabater *et al.*, 2008).

Sin embargo, la mayoría de estos trabajos pertenecen a tradiciones epistemológicas, metodológicas y disciplinares diversas que, además, cuentan con sus propios canales de producción y difusión del conocimiento, lo que dificulta enormemente que se produzca el diálogo necesario para la integración de los avances y la creación de un cuerpo de conocimientos compartido. Por otra parte, son todavía escasas las iniciativas que se han ocupado de conocer el estado real de las prácticas de escritura y lectura en las universidades españolas, así como de describir las actividades que se priorizan o las percepciones sobre las mismas de profesores y estudiantes (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, y Solé, 2012; Solé y cols., 2005; Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007; Perea, 2013).

En este contexto, hace ahora dos años, un grupo de investigadores preocupados por la temática, que habíamos participado en un proyecto en red a nivel europeo,² organizamos un primer seminario de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica³ con el objetivo de crear una red estable que nos permitiera compartir conocimiento, generar instancias de coordinación y analizar el estado de la cuestión de la investigación española en escritura académica en educación superior. Fruto de este seminario fue el desarrollo de un proyecto coordinado que pretende ser una primera aproximación a cómo estudiantes y profesores describen sus prácticas habituales de escritura y cuáles son las concepciones que sustentan estas prácticas en diferentes contextos disciplinares. En el proyecto han participado un total de 280 profesores/as y 1044 estudiantes de grado de 10 universidades españolas⁴ procedentes de titulaciones de diferentes campos de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura). Los datos recogidos ofrecen información abundante sobre las percepciones de profesores y estudiantes acerca de aspectos tan diversos como la presencia de la escritura en los planes de estudio y en las aulas, la atención preferencial al proceso o al producto, el tipo de *feedback* que reciben los estudiantes, los géneros más frecuentes, el sentido que se otorga a la escritura y su valor en relación a otras competencias y las ayudas que los estudiantes consideran necesarias para su adecuado desarrollo. Si bien estamos todavía en pleno proceso de difusión de los resultados (Castelló, en prensa), de los análisis realizados destacan varias conclusiones que sintetizamos a continuación.

Las representaciones de profesores y estudiantes en relación al rol y la presencia de la escritura en sus clases difieren en función de su adscripción a una determinada área disciplinar más que en relación a la universidad de pertenencia u otras variables. Tanto los profesores como los estudiantes de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales consideran que escriben más, están más orientados al proceso y reciben o dan más *feedback*, que los representantes de otras áreas de conocimiento, como las Ingenierías o Ciencias de la Salud.

Además, la presencia de actividades de escritura se incrementa de manera significativa a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios universitarios, independientemente de las áreas disciplinares a los que estos estudios pertenezcan. Así, tanto los estudiantes como los profesores coinciden en afirmar que se escribe más en los últimos cursos de licenciaturas o grados (3º y 4º), y que en los estudios de doctorado o master se escribe con mayor frecuencia y cantidad que en el grado.

Sin embargo, los datos obtenidos reflejan representaciones dispares de profesores y estudiantes en relación a cómo se desarrollan estas prácticas de escritura. Mientras que los profesores afirman que ofrecen ayuda

2 European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE). COST Action IS0703.

3 *Primer seminario de investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española*. Barcelona, Junio de 2012.

4 U. de Barcelona, U. Complutense, U. Autónoma de Madrid, U. de Murcia, U. Ramon Llull, U. Deusto, U. De Lérida, U. Pompeu Fabra, U. Alcalá, U. Comillas.

a sus estudiantes acerca de cómo escribir y que les enseñan a planificar o revisar, los estudiantes no reconocen recibir estas ayudas, ni tampoco *feedback* sobre el proceso de escritura o sus borradores, sino solamente una calificación numérica sobre el producto final. Las representaciones también difieren en relación a las competencias de escritura. Mientras los estudiantes afirman planificar y leer todo el material antes de realizar las tareas de escritura encomendadas, sus profesores estiman que su escritura es mucho más lineal y poco vinculada con las fuentes de lectura recomendada.

Finalmente, destacan los resultados relativos a los géneros que predominan en las aulas, es decir a los textos que se escriben y las finalidades que estudiantes y profesores atribuyen a dichos textos. Los datos son contundentes y demuestran que casi la mitad de las actividades de escritura se circunscriben a la realización de ejercicios, desarrollo de explicaciones o resúmenes y toma de apuntes en clase. Se trata pues de un uso de la escritura casi exclusivamente dedicado a demostrar el conocimiento disciplinar adquirido (Gardner y Nesi, 2013), y en esto coinciden tanto estudiantes como profesores. Los datos son también coincidentes en lo que se refiere a la menor presencia de la escritura de textos vinculados con la práctica profesional, como el análisis y la redacción de informes, casos o proyectos, según los estudios. Sorprende además la escasa presencia de un tipo de escritura que tiene claramente funciones epistémicas, como la redacción de informes de investigación, revisiones especializadas de la literatura para escribir estados del arte o la lectura y redacción de artículos de investigación. Este tipo de escritura no llega al 6% del total de lo que se escribe y se encuentra concentrada en los últimos cursos. Por otra parte, también resulta preocupante no solo la ausencia de aquellos géneros que suponen un tratamiento crítico de diferentes fuentes de información, sino la confusión por parte de ambos colectivos precisamente respecto a lo que supone argumentar críticamente. Un ejemplo ilustrativo de esta confusión es la variedad de finalidades y significados atribuidos al género *ensayo* por parte de profesores y estudiantes. Después que explicaran que habían escrito —o solicitado, en el caso de los profesores— un *ensayo*, les pedíamos que describieran cómo era este texto. Estas son algunas respuestas representativas de la confusión a la que hemos aludido:

“Se trata de un texto en el que hay que interpretar y explicar un tema apoyado en una fundamentación teórica”. (Profesor 22)

“Ensayo sobre un libro. Tras la lectura del libro, exponer la visión de dicho autor sobre los retos de leer en el siglo XXI, la necesidad de ser un lector competente en diversos tipos de textos”. (Estudiante 188)

Estos y otros resultados dibujan un panorama complejo que, en primera instancia, resulta necesario discernir, contrastar y comprender para, en un segundo momento, analizar las implicaciones y repercusiones en el tipo y la calidad del aprendizaje que promueve la universidad española. Un primer intento, no suficiente pero estimamos que necesario, para avanzar en esta dirección lo constituyen las diferentes publicaciones, algunas todavía en proceso de publicación fruto del proyecto comentado (Álvarez y Yáñez, en prensa; Castelló y Mateos, en prensa; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, en prensa; Corcelles, Oliva, Castelló y Milian, 2014; en prensa; López, Marín y Roca de Larios, en prensa).

No quisiéramos finalizar sin apuntar, de forma necesariamente breve, algunos de los retos a los que consideramos que se enfrenta la investigación en escritura académica en los próximos años en el contexto español. En unos casos, se trata de aspectos que, a la luz de algunos resultados como los que hemos presentado, resulta acuciante abordar si queremos avanzar en la(s) alfabetización(es) académica(s) (Robinson-Pantt y Street, 2012) de nuestros estudiantes. En otros casos, la reflexión proviene de situaciones emergentes que, a partir de los resultados de trabajos anteriores en otros contextos, nos parece que estamos en situación de anticipar.

2.1. El reto del conocimiento y la sensibilización

En primer lugar, resulta todavía necesario sensibilizar a profesores y estudiantes del impacto que las prácticas de escritura y sus géneros asociados tienen —o pueden tener— en el tipo y la calidad del aprendizaje. Esta sigue siendo una asignatura pendiente en muchas universidades, y ámbitos disciplinares y/o profesionales, que es preciso promover desde diferentes instancias y mediante iniciativas diversas. El Seminario de escritura académica al que hemos aludido en este capítulo, pretende ser una contribución en la consecución de dicho objetivo.

Para ello es urgente promover trabajos de investigación que de forma contextualizada ilustren cuáles son los discursos disciplinares prioritarios en contextos profesionales y cómo, a través de la reflexión y la enseñanza de dichos discursos, es posible la aculturación y el desarrollo de la identidad profesional de nuestros estudiantes. El conocimiento relativo a las relaciones entre las prácticas de escritura, su presencia y enseñanza, y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes es todavía escaso en nuestro contexto.

2.2. El reto de la organización y difusión de propuestas de enseñanza eficaces

El conocimiento y la sensibilización a la que aludíamos en el apartado anterior cobra todo su sentido cuando revierte en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este es otro de los retos de la investigación en escritura de la universidad española, el del análisis, y, en su caso, modificación, de aquellas actividades de escritura que habitualmente llevan a cabo nuestros estudiantes. Cuándo y por qué se escribe un informe, un proyecto, una reseña o un artículo, cómo se incardinan estas actividades en el desarrollo de una determinada materia, cómo se evalúa o garantiza la progresión en su aprendizaje, son algunos de los aspectos que reclaman atención a la luz de algunos de los resultados de la investigación realizada en nuestro contexto.

Este primer paso relativo al análisis de las prácticas actuales tiene por objetivo final el diseño, organización y difusión de propuestas de enseñanza eficaces que garanticen un uso de la escritura como herramienta de aprendizaje. En los últimos años, como hemos visto en los apartados anteriores, se han desarrollado algunas investigaciones que avalan propuestas de este tipo tanto en grado como en postgrado. Por otra parte, el requisito de que los estudiantes dominen la escritura de géneros extensos y complejos como los trabajos finales de grado o de máster, ha generado la necesidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y guía del proceso de escritura de estos textos, así como de la propia naturaleza de los mismos. Este es uno de los temas emergentes en la universidad española, que preocupa y ocupa a investigadores y profesorado, debido tanto a las dificultades que experimentan los estudiantes como a la falta de tradición en el acompañamiento de este tipo de trabajos escritos.

2.3. El reto de la evaluación

Por último, en los próximos años será necesario abordar con energía el análisis de los procedimientos de evaluación de los trabajos escritos que solicitamos a nuestros estudiantes. Los datos de que disponemos indican que el *feedback* que el profesorado proporciona no se produce durante el proceso de composición, ni resulta demasiado informativo dado que acostumbra a reducirse a una nota global sobre el texto final. Por otra parte, la creciente presencia de procesos de evaluación formativa tanto en los grados como en los masters también alude a la necesidad de consensuar y sistematizar propuestas sostenibles, efectivas y válidas de evaluación tanto de los productos finales —textos— como de los procesos seguidos para su desarrollo. Dado que uno de los argumentos sostenidos a lo largo de esta contribución es precisamente que los géneros movilizan formas

de acción y pensamiento, la evaluación de los mismos no es un tema menor y tiene, como toda evaluación, efectos retroactivos sobre la actuación y el pensamiento disciplinar de nuestros estudiantes, lo que nos sitúa de nuevo ante el reto de la sensibilización acerca del impacto que las prácticas de escritura y los géneros asociados a las mismas tienen —o pueden tener— en el tipo y la calidad del aprendizaje y, de manera circular, nos recuerda la cita con la iniciábamos este texto: *Se piensa a partir de lo que se escribe y no lo contrario.*

REFERENCIAS

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Albertinti, J. (2008). Teaching of writing and diversity: Access, identity, and achievement. En A. C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York & London: Lawrence Erlbaum.
- Alcaraz, E., Mateo, J., y Yus, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas* (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Álvarez-Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 8, 29-44.
- Álvarez, M. y Yáñez, C. (en prensa). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura & Educación* (Submitted)
- Álvarez, M., Villardón, L. y Yáñez, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 77-88.
- Álvarez, M., Villardón, M.L. y Yáñez, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.
- Battaner, P., Atienza, E., López, C., y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 47-67.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other text. En A. C. Bazerman & P. Prior (Eds.). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Keranen, N. & Encinas, F. (2012). Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing. En A. M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies, Volume Series in Writing* (235-248). London: Emerald Group.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (Vol. 6). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K. Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011>
- Bazerman, C. & Russell, D. (Eds.). (2004). *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, I., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2003). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. London: Allen Lane.
- Cabré, M. T. y de Enterría, J. G. (2007). La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. *IBÉRICA*, 13, 181-194.
- Camps, A. y Castelló, M. (Coords.). (2013). Monográfico: Escritura académica. *Academic Writing. REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). Recuperado de <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/70>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lengua y Educación*, 25, 51-63.

- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En A. C. Monereo y I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (321-342). Madrid: Alianza
- Carcu, O. M. (2009). An intercultural study of first-person plural references in biomedical writing. *Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, 18, 71-92.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2009a). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 21-29.
- Castelló, M. (2009b). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (Coord.); Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (en prensa). Escribir en la Universidad. Análisis de las concepciones, ideas y creencias de estudiantes y profesores [Writing at University. Analyzing Faculty's and Students' Conceptions, Ideas and Beliefs]. *Cultura & Educación*.
- Castelló, M. y Camps, A. (en prensa). Escribir en la Universidad. La perspectiva de los protagonistas: estudiantes y profesores. *Cultura & Educación*.
- Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.). (2012). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M. y Mateos, M. (en prensa). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura & Educación*.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Ensayos y Experiencias*, 33, 78-92.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph.D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442-478.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. y Martínez-Fernández R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. & Sole, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Castelló, M., Pardo, M. y Fuentealba, O. (2012). Enseñar a escribir textos científico-académicos en el contexto español de investigación sobre escritura académica. *Intercompreensão*, 16, 45-66.
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (en prensa). Perfiles de competencias y concepciones acerca de la escritura académica de los estudiantes universitarios. *Cultura & Educación*.
- Clark, R., & Ivanič, R. (1991). Consciousness-raising about the writing process. En P. Garrett & C. James (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. & Milian, M. (en prensa). Escribir en la Universidad: ¿nos entendemos? *Cultura & Educación*.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N.A. (2013.). Enseñar a escribir textos científico- académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, Número monográfico dedicado a *Academic Writing*. 11(1), 79-104. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. & Bart, D. (2014). International Studies on Writing at University: Comparisons and Evolutions. *International Exchanges on the Study of Writing*. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/international.cfm>

- Hewitt, E., & Felices Lago, A. (2010). Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 19, 19-140.
- Hounsell, D.J. (1984). Learning and essay writing. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning* (103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Iñesta, A. & Castelló, M. (2012). Towards an integrative unit of analysis: Regulation episodes in expert research article writing (Chapter, 24). En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (421-448). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter24.pdf>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lea, M (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in higher education. En G. Gibbs (Ed.). *Improving Student Learning: Theory and Practice*. Oxford: OSCD.
- Lea, M., & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education* 11(2), 182-199.
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium Texts. *Written Communication*, 23, 3-35.
- López, S. Marín, J. y Roca de Larios, J. (en prensa). Qué es y qué supone escribir desde la perspectiva de profesores y estudiantes. *Cultura & Educación*.
- Marilyn K. F. & Larry D. Y. (2004). Learning to write like a scientist: Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 637-668.
- Mateos, M. & Solé, I. (2009). Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011) The role of epistemological, reading and writing beliefs on reading to write an argumentation. *Journal of Research in Reading*, 34, 281-297.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I. & Castells, N. (2014). Reading and writing to learn in academic contexts: Writing from multiple sources. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.). *Writing as a Learning Activity. Studies in Writing Series*. United Kingdom: Brill.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M.J. & Martín, E (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- Monereo, C; Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coord.). *Psicología de la educación escolar* (235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza editorial.
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Signos*, 41(67), 299-328.
- Murphy, C., & Stay, B. (Eds.). (2006). *The Writing Center Director's Resource Book*. Routledge.
- Oliva, A. & Milián, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1), 59-77. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Perea, F.J. (Coord.). (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Ediciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba.

- Pérez-Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*. 11(1), 137-160. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., & Ferguson, G. R. (2011). You don't say what you know, only what you can: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Reimerink, A. (2007). The use of verbs in research articles: A corpus analysis. *Terminology*, 13(2), 177-200.
- Robinson-Pant, A. & Street, B. (2012). Students' and tutors' understanding of 'new' academic literacy practices. En A. M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (71-92). Volume Series in Writing. London: Emerald Group Publishing Limited.
- Roca de Larios, J. y López Serrano, S. (2011). Consideraciones prácticas sobre la elaboración del portafolios del estudiante: su aplicación al aprendizaje de la pronunciación del inglés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 349-367.
- Russell, D. R. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R. (2007). Rethinking the articulation between business and technical communication and writing in the disciplines useful avenues for teaching and research. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 248-277.
- Russell, D. R. & Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? En A. M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (3-18). Volume Series in Writing. London: Emerald Group Publishing Limited. (Forthcoming).
- Russell, D. R.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo, (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sabater, C. P., Turney, E., & Fleta, M. B. M. (2008). Orality and literacy, formality and informality in email communication. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 15, 71-88.
- Salom, L., Soler, C., & Carbonell, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish PHD theses. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 85-106.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Graciá, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 329-347
- Solé, I., Teberosky, A. & Castelló, M. (2012) *Academic Communication Strategies in Postgraduate Studies*. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1996). Academic Literacies. En D. Baker, J. Clay & C. Fox (Eds.). *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences* (101-134). New York: Falmer Press.
- Tolchinsky, L. (Coord.) (2013). *La escritura académica en las disciplinas*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones sobre la escritura académica: Cómo conciben los estudiantes la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Waller, S. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*. Recuperado de <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

Distancia y malentendidos frente a la escritura^{*,1}

Jacques Bernardin²

Para citar este artículo: Bernardin, J. (2014). Distancia y malentendidos frente a la escritura. *Enunciación*, 19(2), 366-376.

Con antelación a la escolarización y paralelo a ella, la familia, explícita o implícitamente, inicia a los niños en el significado, el valor de las cosas y las formas de pensar y de hablar sobre el mundo. A la par con las experiencias y los intercambios realizados en el espacio familiar, este modelo interpretativo de la realidad, invisiblemente presente, puede explicar ciertas resistencias, más o menos conscientes, frente al aprendizaje de la lectura y escritura. Las razones para leer y aprender a leer, las dificultades para acceder a la lógica del sistema gráfico y el problema de la comprensión son constitutivos de las relaciones del niño con el escrito. Aclarar estos puntos permite comprender mejor las actitudes y las dificultades recurrentes de algunos alumnos en los distintos niveles de escolaridad y sugerir formas de cambiar dichas actitudes y superar tales dificultades.

La correlación entre el rendimiento académico y el origen social es conocida desde hace mucho tiempo. Esta relación persiste hoy en día, a pesar de que la escuela es más abierta, las familias quieren lo mejor para sus hijos y que la mayoría de los profesores están comprometidos con el éxito de todos los estudiantes. Sin embargo, vale la pena preguntarnos ¿qué no se tiene en cuenta, por parte de los actores,

en la comprensión de esta realidad y qué aspectos podrían explicar tal situación?

Para aquellos que han dominado la escritura y, a veces han estado inmersos en ella, desde su temprana infancia, parece obvio. Sin embargo, parafraseando a Bachelard, podemos decir que los profesores “no entienden que los estudiantes no entienden”. Si queremos avanzar, tenemos que salir de esta relación de connivencia, con el universo de lo escrito y acercarnos a otras lógicas sociales para poder actuar. Retomemos las cosas en su origen. A menudo las dificultades en relación con el escrito se generan desde muy temprano, a partir del encuentro con el aprendizaje sistemático propuesto en el comienzo de la escolaridad primaria.

Vale la pena preguntarnos, entonces, ¿en qué ámbitos se constatan las dificultades y diferencias significativas entre los estudiantes, que podrían ser consideradas como síntomas de una discontinuidad o de una ruptura con lo que se construye en el espacio familiar? Se proponen tres dominios, para la reflexión: las diferencias en el deseo de aprender; la dificultad de acceder a la lógica del sistema escrito y los problemas de la comprensión, tópicos que se abordan a continuación.

* Este artículo fue publicado originalmente en *Journal de l'alpha* 167-168 (febrero-abril, 2009): «Des causes de l'illettrisme».

1 Versión al español de Gladys Jaimes Carvajal, doctora en Ciencias Pedagógicas; Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Doctor en Ciencias de la Educación, miembro del grupo ESCOL (Université Paris 8) y GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Investigador especialista de la escritura en la escuela.

¿CUÁLES SON LAS POTENCIALES FUENTES DE DIFICULTAD?

El proyecto para aprender

Para posibilitar un aprendizaje es necesario que este tenga sentido para el que se enfrenta a él. En la experiencia presentada, todos los estudiantes encuestados³ dicen que tienen deseos de aprender, pero no gozan del mismo apoyo en su entorno. Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿los estudiantes se han apropiado de los usos y funciones esenciales de la escritura?; ¿pueden, en su medio familiar, apoyarse en referentes cercanos tales como los padres y los hermanos mayores?

La visibilidad de los usos

Desde la entrada al primer ciclo (específicamente, en primero de primaria), es claro para algunos estudiantes que leer sirve para “aprender” “contar historias” o “para leer libros, periódicos, carteles, cartas o historietas”; otros no saben explicar para qué sirve el escrito, con respuestas como “para pasar las evaluaciones”, “hacer el trabajo” o “para más adelante”.

En cuanto a las prácticas de lectura observadas en los adultos, muchos tienen confusiones: (ellos leen “papeles”, “nos ayudan en nuestro trabajo”). Más allá del Curso Preparatorio, el sentido de los usos solo es aclarado, de forma muy desigual, en el Ciclo 3 (Curso Elemental 2 / Curso Medio 1 / Curso Medio 2; o sea en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria). Así, se ha podido constatar, en varias clases, que más del 40% de los estudiantes no evocan ningún uso social explícito de la escritura, lo cual manifiesta un discreto uso ‘de la escritura’, en el hogar, que parecería solo tiene función

en la escuela: “Papá, nunca lee”; “Mamá, no tiene libros”.

Sin embargo ¿estas respuestas de los pequeños estudiantes podrían confirmar la falta de uso de la escritura en el hogar? La sociología nos invita a ir más allá de las apariencias y tener precaución en las generalizaciones, pues en los medios populares (en Francia), se lee y escribe más de lo que admitimos en las encuestas: se escribe a la hora de la cita con el médico; consultamos el programa de televisión; se buscan las promociones interesantes en los folletos publicitarios; se revisan catálogos; se buscan anuncios clasificados en el periódico; pero estas actividades no son reconocidas como lectura.

De hecho, las actividades de leer (o escribir) son inseparables del contexto de ejecución. Sin embargo, incorporada en situaciones que la justifican y dirigida a un objetivo preciso, la lectura es una práctica que no se reconoce como tal (Lahire, 1993), pues se le quita la intención a la cual sirve. Sobre todo porque es social y escolarmente entendido, que leer es leer un libro “real”, o mejor, una novela en lugar de un manual de bricolaje o recetas de cocina.⁴ De esta manera, es difícil que los niños identifiquen como actos de lectura, actividades “invisibles” para sus mayores.

A este sentimiento de ilegitimidad de la lectura en los medios familiares, a veces se agrega una errónea representación de la necesidad y capacidad del niño pequeño, que *a priori* es juzgado como demasiado inmaduro para ser confrontado con los libros. Para algunos padres,⁵ es inútil invitarlos a leer, “ya que aún no puede leer” o “porque es demasiado niño para comprender”, lo que explica por qué se plantea la necesidad de ir a la biblioteca o comprarle libros solo “cuando sepa leer”.

También existen malentendidos sobre la importancia de la experiencia cultural temprana y sus múltiples beneficios tales como: compartir cálidos

3 Este artículo se fundamenta, salvo indicaciones contrarias, en las observaciones realizadas por el autor en diferentes cursos de enseñanza primaria, situados en zonas de educación prioritaria (ZEP) en Meaux (2002), en Auxerre (septiembre 2005) y en Joigny (septiembre 2006), así como en diversas escuelas de la región de París

4 “...Las declaraciones concernientes a lo que la gente entiende por leer son muy poco confiables en razón de lo que se llama el efecto de legitimidad. [...] ¿qué de lo que leo, merece ser declarado?” (Bourdieu, 1993, pp.273-274).

5 Padres de Saint-Denis, cuyos alumnos frecuentan el curso de acompañamiento a la escolaridad ‘Coup de Pouce’.

momentos de atención alrededor de un libro; desarrollo de interés hacia otros objetos distintos de los del entorno inmediato, hacia lo ocurrido en otros lugares o en algunos que nunca existieron (apertura de la imaginación); familiarización con relatos largos y con el lenguaje de la escritura (con un vocabulario y una sintaxis más elaborados); con pausas recapitulativas y comentarios que permiten, a la vez, sostener el interés y apoyar la comprensión.

En otros contextos se da una connivencia con la palabra escrita que permite a los niños encontrar en la escuela, a través de la lectura de álbumes, una continuidad con lo que han experimentado en el contexto familiar. Sin embargo, esta no es la suerte de todos. Otros padres practican la iniciación para el preescolar en una lógica de requisitos instrumentales previos (aprender las letras del alfabeto, contar hasta diez...) o delegan enteramente a la escuela lo que estiman está más allá de sus alcances y sus competencias.

El valor otorgado a la escritura en el entorno

Para los estudiantes de CE1 (segundo de primaria), leer, "eso necesita tiempo"; "no sirve para nada."; "es aburrido". Estas respuestas hacen eco a Bourdieu cuando se interroga sobre la necesidad de leer, en los siguientes términos: "terminamos olvidando que, en muchos medios, no podemos hablar de lectura sin asumir un tono pretencioso y que para leer es necesario 'tener tiempo para no hacer nada'" (Bourdieu, 1993). Otras veces, cuando la lectura se percibe esencialmente como pasatiempo o distracción, se le adscribe un coeficiente negativo, afectando la representación como cultura del trabajo.

Por otra parte, en tanto que actividad solitaria, que aísla al lector para sumergirlo en otro mundo, se puede considerar que la lectura tiene el riesgo de afectar la cohesión del grupo, y en este sentido aparece, *a priori*, en contradicción con los valores de compartir, de estar en colectivo. A esto se añade otro posible motivo de distancia con el escrito. Para leer es necesario parar las actividades, estar

tranquilo. Por esto los niños afirman que no tienen la paciencia para leer, les gusta moverse y no les gusta sentarse a 'no hacer nada'. Leer, dicen algunos, "son cosas de viejas"⁶ representaciones contrarias a su voluntad de marca de virilidad. Así lo explica Bernard Lahire,

la actividad de lectura, tales como actividad pasiva y en solitario, está, sin duda, vista por muchos de ellos como una actividad femenina. Pero lo que se da como pasividad, es en realidad la espera paciente, que implica un control de los afectos, un dominio de sí mismo completamente incorporado. (1993, p.170)

Sentirse autorizado

Detrás de las relaciones con la escritura, es la identidad social lo que está en juego. Aprender es cambiar, pero ¿en qué dirección, en qué sentido y en qué medida? Apropiarse del lenguaje y de los códigos de la escuela, afiliarse a la cultura que en ella prevalece es para el niño tener la sensación de pasar a un nuevo espacio. Annie Ernaux, de una familia pobre y quien se convirtió en profesora de francés, muestra la sensación de distancia que experimentó: "Me mudé a otro mundo. [...] Todo lo que me toca de cerca es ajeno a mí. [...] El universo para mí se devolvió (Ernaux, 1983, p.66, p.79)".⁷ El acceso a la escritura plantea la cuestión de la autonomía simbólica, que cada uno siente, en relación con los discursos y las actitudes de sus parientes al respecto. Todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela. Sin embargo, a veces los mensajes de los padres son más ambivalentes de lo que parecen, a primera vista, y surge el siguiente interrogante: ¿vamos a seguir siendo capaces de hablar y entendernos?

6 Propósitos de los alumnos con grandes dificultades, relacionados por Boimare (1999).

7 Un extracto de esta obra ha sido presentado en la rúbrica 'Littéralpha' del Periódico del Alpha, 146, abril-mayo 2005, pp.39-40.

Annie Ernaux, evocando la memoria de su padre plantea: “No se atrevió a contarme historias de su infancia. Hablé con él más de mis estudios. [...] Y siempre el miedo, O PROBABLEMENTE EL DESEO era que no lo lograra” (Ernaux, 1983, p.80). El proyecto de aprender puede sufrir de falta de visibilidad de la importancia de la escritura en la vida cotidiana, la descalificación de la lectura en el grupo de pertenencia, o también de mensajes paradójicos recibidos por el hijo, de parte de sus padres, que los puede llevar a preguntarse: ¿estoy realmente autorizado para saber más que ellos?

Acceder a la lógica del sistema de escritura

En segundo polo de dificultades se sitúa en la comprensión del funcionamiento interno de la escritura. El aprendiz de lector se enfrenta a la apropiación de un sistema simbólico complejo, basado en el principio alfabético. Pero, tal como lo plantea Emilia Ferreiro, este no es tan “transparente” y requiere de una explicación adecuada para entenderlo. Lejos de ser una simple cuestión de apropiación de técnicas (identificación y asociación de unidades elementales), los psicolingüistas nos invitan a reflexionar sobre el aprendizaje de la escritura, en términos de conquista conceptual, de cara al aprendiz (Ferreiro, 2000).

No es suficiente repetir y entrenar para que “este conocimiento se adquiera”, pues muchos niños se resisten —contra su voluntad— ante la aparente evidencia. También es necesario considerar que la lengua en sí misma, no es un hecho evidente para los niños y, en consecuencia, se requiere una transformación de las ideas del aprendiz, en relación con la escritura. Por ejemplo, la palabra “oso” no es tan grande y es menor que la palabra “mariposa” cuyo objeto representado es más pequeño, en contra de la lógica inicial que conduce al niño a pensar lo contrario.

No todos tienen el mismo grado de madurez

Se acostumbra a decir que algunos niños son menos “maduros” que otros para aprender a leer. ¿Se trata

entonces de un asunto del desarrollo de esencia biológica? ¿Bastaría entonces con esperar? Sería un error según psicólogos como Henri Wallon, Lev Vygotsky, especialmente, que mostraron los lazos de influencia mutua entre el aprendizaje y el desarrollo demostrando que el desarrollo no es independiente de las experiencias tempranas “espontáneas” o provocadas en el niño, en relación con la escritura. Por el contrario, las experiencias acumuladas por los estudiantes antes y simultáneamente con la escuela son diversas y no todas son igualmente pertinentes para ayudarlos a comprender la lógica de la escritura.

Para algunos, el libro leído y releído en casa, lo mismo que la escritura compartida fueron la base para satisfacer el deseo de auto-exploración autónoma de ese secreto de los adultos. De esta manera, por su propia iniciativa, frente a la palabra desconocida establecen similitudes, hacen comparaciones, comprueban hipótesis: la recepción adecuada a sus observaciones y la disponibilidad del entorno frente a sus preguntas apoyan los conocimientos adquiridos, alientan y estimulan esta búsqueda. De los que se dice que “están listos para aprender” a menudo, ¡han comenzado antes! Otros tendrán que esperar hasta la escuela.

Otra postura frente al lenguaje

La capacidad de ‘jugar’ con el lenguaje es otra área de diferencia entre los estudiantes. Desde el punto de vista de algunos, si las palabras “oso”, “pollo” y “lobo” se relacionan (como pertenecientes a la categoría de animales), no tienen definitivamente nada en común con “rueda” y “ventana”. En una clase, mientras que el profesor anima a seguir la lista que comienza con “casa”, “cama”, “cajón”, los estudiantes proponen “calle”, “camino”, pero otro propone la palabra “ciudad”, que no tiene que ver con la lista iniciada por el docente, en donde el rasgo caracterizador es fonético. La pregunta que surge es ¿cómo explicar esta falta de sensibilidad a las dimensiones sonoras del lenguaje, si bien es necesario entrar en la lógica de la escritura?

En las experiencias tempranas del niño con el lenguaje, siempre está inmerso en una situación de interacción y en consecuencia, deseoso de ser entendido, se preocupa principalmente de lo que “quiere decir”, en una práctica del lenguaje que no es conocida como tal. Pero para entender la escritura, debe “objetivar la lengua [...] convertirla en objeto de reflexión” (Ferreiro, 2000, p.231), colocarla a distancia, estar atento a sus aspectos formales, de manera relativamente independiente del contenido, ya sea para identificar la dimensión sonora del lenguaje, para captar la especificidad de la segmentación en el escrito o para comprender la relación que ciertas unidades gráficas tienen con lo oral.

De esta manera la escuela solicita abstraerse de su relación familiar y pragmática con el lenguaje para situarse en el funcionamiento de un sistema que antes era invisible, ya que estaba marcado por la atención exclusiva de los interlocutores en el contenido. En otras palabras, es necesario que el aprendiz deje su función de usuario para adoptar la del gramático, a la par con el contenido de lo que habla. Se trata de pasar del ejercicio del lenguaje a la conciencia de la lengua, para lo cual no todos han sido entrenados.

Al preguntar a una madre de familia sobre la manera como había preparado a su hijo para entrar a la escuela primaria, explicó que, además de despertar la curiosidad en todas las direcciones y de la disposición para contestar las preguntas del niño, a menudo en la casa le era permitido “delirar, jugar con las palabras, inventar cosas”, involucrando al niño en estas actividades (es necesario precisar que se trata de una madre que es docente). Esta práctica es muy diferente a las de otras familias, en donde si la presencia de la palabra es frecuente, siempre está ligada a situaciones y actividades de apoyo tales como hacer comentarios; familias en las cuales se resiste a “hablar para no decir nada” y donde rara vez se asume la reflexión sobre la palabra como un fin (Thin, 1998, pp.83-84).

Algunos estudiantes, demasiado atrapados en una relación pragmática con el lenguaje, se

sienten incómodos cuando se trata de interrogar la escritura como un sistema. Cuando se ejecutan actividades de reflexión sobre la lengua, se constata una interferencia entre el trabajo sobre la forma, con una atención predominante sobre el contenido de los escritos que sirven de soporte a la actividad (Lahire, 1993).⁸ Se evidencia así una dificultad recurrente a emanciparse del plano semántico. Por el contrario, el que tiene la oportunidad de familiarizarse con el lenguaje, salirse de sus pistas familiares y manipular sus formas, en diferentes juegos del lenguaje, explora en estos caminos, otros universos.

En este sentido, para el niño el hecho de emanciparse del sentido común le permite jugar con las estructuras del lenguaje para abrir el camino a significados inusuales, característica del ejercicio poético. Así, se aumenta la conciencia sobre el funcionamiento de la lengua probando los límites de las transformaciones que el niño puede ejecutar.

Comprender la naturaleza de la actividad de lectura

La tercera zona de dificultades es la actuación de los niños en materia de lectura y su incidencia sobre el acceso a su comprensión autónoma. Si algunos niños tienen dificultades para acceder al código alfabético (y abusan de la estrategia de leer adivinando), otros se enredan en el desciframiento y luchan por comprender el sentido. Varias tendencias caracterizan a los lectores con dificultades, más allá del curso preparatorio: la centración excesiva sobre el código y estrategia de lectura lineal; pasividad frente al texto; insuficiente consideración de los índices clave e insuficiente control meta cognitivo de su actividad (Repères, 2007).

⁸ Lahire (1993), multiplica los ejemplos dando testimonio de estas dificultades específicas, en diversos niveles de la escolaridad elemental.

La decodificación y la linealidad de la lectura

¿Son éstas efecto redundante de las prácticas de enseñanza y los incentivos de la familia? Muchos alumnos recuerdan las técnicas de descifrado como la única manera de leer, para algunos hasta el final de la escuela primaria (“Cuelgo las letras”, “Atribuyo sonidos” “Leí sílaba por sílaba” ; “he leído palabra por palabra”), mientras que los de mejor desempeño están atentos a otras unidades lingüísticas teniendo en cuenta de forma explícita la comprensión: “Si hay una palabra que no entiendo, busco el significado de la oración”; “Veo una palabra y leo, pero con mi otro ojo, veo la palabra siguiente y así sucesivamente; al mismo tiempo, trato de entender, supongo”; “Leo la frase y me imagino lo que va a suceder para entender el resto de la historia”.

Algunos estudiantes parecen estar cegados por la identificación sucesiva de grafemas, arriesgando la comprensión. Progresan leyendo palabra por palabra, tropezando en las que no están en su léxico o que se resisten al intento de descifrar sin permitirse la identificación de palabras periféricas que favorecerían los supuestos sobre lo desconocido. Actúan frente al texto como lo hacen con la frase, haciendo creer que solo necesitan decodificar todas las palabras de un texto para comprenderlo, actitud encontrada en los estudiantes mayores (Goigoux, 2000, pp.76-81).

Cuando el texto tiene una cierta longitud, la falta de haber llevado a cabo los pasos intermedios de recapitulación estableciendo relaciones, hace que la comprensión solo pueda ser local, apoyada en recuerdos fragmentarios, con riesgo de errores semánticos. Las ayudas que aportan los padres en el hogar podrían contribuir a fijar este enfoque, ya que cuando se enfrentan a una palabra desconocida se les pide “poner atención a las letras” y “no inventar”. Lo mismo ocurre cuando deben releer en voz alta y sin preparación y cuando el control se ejerce solo en la calidad de la oralización. Las prácticas escolares no están libres de responsabilidad en la creación de estos malentendidos.

La expectativa del sentido

Otro rasgo señalado por los profesores es que los lectores con poca experiencia son “pasivos frente al texto”. Sin embargo, vale la pena preguntarnos si sus experiencias pasadas han permitido que ellos capten la especificidad de la lengua escrita. En la oralidad, no solo el niño habla “sin pensar”, sino que regula la comprensión mutua, en el intercambio. También el uso implícito del contexto inmediato y las referencias compartidas, los gestos, el tono o el silencio ayudan a la comprensión. En tal connivencia de interlocutores, el discurso admite los términos genéricos, las aproximaciones lingüísticas y las frases inconclusas. Los interlocutores se entienden bien “a medias palabras”.

No pasa lo mismo con la escritura. Producida fuera del contexto del aquí y el ahora inherente a lo oral, dirigida a un interlocutor que no comparte necesariamente el mismo universo de referencia, la escritura requiere un discurso más explícito y trabaja con otra lógica: un vocabulario más preciso, oraciones completas y estructuradas, una arquitectura más exigente del texto para garantizar la coherencia. Frente a la escritura, el lector está solo ante una estructura formal, un discurso “autosuficiente”, sin construcción posible de sentido, “lenguaje sin interlocutor [...] discurso monológico con un interlocutor imaginario o solamente figurado” (Vygotski, 1985)

Nos preguntamos entonces ¿por qué algunos niños tienen más facilidad que otros? Los estudios han confirmado que los escenarios más propicios son aquellos en donde los padres tienen mayores niveles educativos, los intercambios familiares son más frecuentes y son más cercanas las preguntas sobre las lecturas. En efecto, en la interacción oral con sus padres desde muy pequeños algunos niños son motivados para retomar y precisar sus propósitos comunicativos. Por otra parte, también se benefician de los intercambios frecuentes alrededor de los libros leídos. De esta manera, la introducción a la lengua escrita es un acompañamiento para la comprensión. Una ayuda de esta naturaleza,

“invisiblemente presente” está “implicada en la resolución, aparentemente autónoma, del problema de la escritura” para algunos niños (Vygotski, 1985, p.281) que llegan a la escuela mucho más familiarizados que otros, con los enfoques discursivos más adecuados para el tratamiento de los enunciados de la lengua escrita.

Por el contrario, los estudiantes que nos preocupan tienen “dificultades de producir sentido sin ningún diálogo, frente a un monólogo predeterminado y a dominar las articulaciones propias de un texto de lectura; en particular, utilizar los pronombres, los conectores lógicos y temporales que sirven a la organización del texto” (Lahire, 1993). El problema se vuelve más complejo cuando se trata de una lectura más detallada que la comprensión ‘entre líneas’.

La ilusión de la transparencia

Tanto en la lengua escrita como en la oral, lo que dice el hablante o escritor no es necesariamente lo que entiende el oyente o lector. En lo oral, el tono de voz y el contexto permiten captar la sinceridad o la ironía, pero ¿qué ocurre en lo escrito? ¿Lo que se lee es para entenderlo literalmente o no? Para precisarlo, es necesario identificar los elementos que dan cuenta de ello tales como los verbos (sugerir, afirmar, preguntar, suponer) que indican las intenciones de los locutores, la puntuación y otros elementos que estructuran y categorizan los enunciados (pregunta o afirmación) indicando las citas, etc. “Aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a hacer frente a lo no expresado”. Dicho de otra manera, la lectura *consiste en* “un redescubrimiento / postulación de intenciones que están dirigidas al lector y cuyas justificaciones se pueden encontrar en la evidencia gráfica disponible” (Olson, 1998, p.302).

Por lo tanto, para interpretar el texto, identificar la intención comunicativa, los estudiantes deben prestar mucha atención a la formulación y al conjunto de índices, tarea que algunos se esfuerzan por hacer: según los profesores, algunos estudiantes

“no prestan atención a las marcas ortográficas, gramaticales ni a la puntuación”; “tienen problemas para identificar los índices y entender”; “no interrogan el texto”.

Una vez más ¿las modalidades de aprendizaje puestas en acción están orientadas a evitar los malentendidos? Nada es menos seguro, cuando cada uno se enfrenta solo a la tarea; cuando los controles se ejercen siempre *a posteriori* de la lectura; cuando las preguntas solo se relacionan con los elementos puntuales o explícitos y no mueven al lector a leer de nuevo, a estar vinculado para interpretar, reflexionar sobre lo implícito y lo tácito; cuando las respuestas no llaman al debate interpretativo que requiere un cuidadoso y exigente retorno al texto, o incluso cuando no se busca la opinión del lector.

¿QUÉ ESTRATEGIAS ADOPTAR PARA SUPERAR ESTAS DIFICULTADES?

Para restaurar un impulso positivo, es necesario eliminar algunos malentendidos en relación con la escritura y la lectura y además, generar un apoyo a la vez identitario, cultural y cognitivo.

Una estrategia de conjunto

En el plano identitario: reconquistar la autoestima

En términos generales, las personas que han tenido experiencias difíciles en torno a la escritura ya sean niños, adolescentes o adultos, se ven, generalmente, afectadas por estos encuentros negativos y carecen de confianza en sí mismas, lo que las lleva a desestimar algunas de las actividades involucradas. De ahí la importancia de acoger con entusiasmo sus propuestas, no dramatizar los errores y alentarlas a superar las dificultades. Se sabe más sobre el efecto de las expectativas (Trouillard y Sarrazin, 2003), el impacto de las perspectivas sobre el aprendiz, lo que resulta en cambios en varios niveles (tipos de solicitudes, comentarios, clima de los intercambios, etc.), que contribuyen a cambiar la autoestima y la motivación.

En el caso de la acción educativa; esta no puede reducirse a una suma de actos profesionales; por el contrario, exige ser guiada y apoyada por una postura ética. Tal como lo plantea Henri Wallon: “Una mirada que escruta puede tener la característica de hacer sentir al niño en desventaja. Una mirada que ve al niño en su devenir, crea una dinámica de encuentro”. El contenido y el nivel de las actividades propuestas contribuyen a superar la lógica del fracaso.

Contrariamente a la creencia popular, no es estando confrontados con tareas fáciles que los niños se reconstruyen sino afrontando los desafíos que se les plantean. Sea cual sea el dominio involucrado y el contenido de aprendizaje a alcanzar, tener éxito en la actividades es un avance potencial de expansión a retos más audaces.⁹

En el plano cultural: apoyar el deseo de aprender

Para el niño, el deseo de aprender a leer puede derivarse de muchos factores; entre otros los siguientes:

- Lo que hacen los mayores, de ahí la importancia de rehabilitar las lecturas ordinarias, los usos diversos del escrito en el espacio familiar y en el entorno en el cual se desarrollan (exploración en la cual los padres pueden participar).
- Lo que el niño se impone como meta, porque este propósito se convierte en indispensable para realizar lo proyectado (leer para realizar un juego, leer para hacer jardinería, leer para cocinar).
- Lo que lo preocupa, lo emociona, lo sorprende, lo interroga; aspectos que lo llevan a elegir, con mucho cuidado, los textos para ser leídos. En el campo literario, la experiencia de Serge Boimare, con los estudiantes en alto grado de dificultad para la lectura, nos invita a proponer obras ambiciosas, con contenido humanamente denso (Boimare, 1999).

⁹ Muchos alumnos inicialmente frágiles han dado testimonio de la dinámica “bola de nieve”, que ha contribuido a su re-mobilización. (Bernardin, 1997).

La literatura infantil está llena de historias que pueden captar el interés de los estudiantes, susceptibles de facilitar la caracterización de los personajes. De manera complementaria, cualquier tipo de actividades que logren desarrollar preguntas sobre el mundo pueden ofrecer la oportunidad de un gran descubrimiento para algunos: a menudo las respuestas se encuentran en los libros (ya sean de documentación, atlas, enciclopedias o diccionarios para niños). La exploración de la revista o del periódico al cual se está suscrito puede también generar nuevos centros de interés.

Para los adultos autodidactas, tener éxito en el aprendizaje tiene menos que ver con la técnica que con la curiosidad frente al mundo: la voluntad de aprender, que es determinante, puede nacer de la imposibilidad de poder explorar solos las obras cuyas ilustraciones, aunque interesantes, son insuficientes para comprender la totalidad del relato y la pasión por la historia y la geografía ser consecuencia de la lectura de novelas de aventura y de caballería (Hébrard, 1993, pp.29-76).

Todas las experiencias que abren los ojos sobre el mundo pueden potencialmente desarrollar la curiosidad: las salidas, los espectáculos, el acceso a los medios de comunicación, la visita a la biblioteca, escuchar cuentos, sin olvidar la palabra del adulto evocando los escritos que han sido interesantes, divertidos y han tocado, movido o indignado a los estudiantes.

En el plano cognitivo: modificar sus puntos de vista y ayudarlos a actuar solos

Los estudiantes más débiles en los procesos de aprendizaje a menudo tienden a ser pasivos, esperando que la respuesta, que no buscan por sí mismos, sea aportada por los adultos, a quienes consideran “expertos” en una relación de excesiva dependencia. De esta manera, se detienen en cuanto surge un problema, buscando soluciones fáciles. Para desarrollar la participación, es mejor incentivar a los niños a la búsqueda, a explorar por sí mismos, motivando los ensayos y las actuaciones.

De esta manera se pueden minimizar los fracasos, valorar las oportunidades, tranquilizarlos, promover nuevos intentos, empujarlos para ir más lejos, para asumir el riesgo, lo mismo que alentarlos en la perspectiva de caminar intelectualmente, sin riesgo de estigmatización.

Cuando los impases persisten en el trabajo individual, puede implementarse el trabajo colectivo, del grupo de pares. Promover la asistencia mutua y la cooperación permite entrecruzar las diversas formas de la acción educativa para actualizar los procedimientos más eficaces o los más económicos, lo que revela, gradualmente, estrategias de lectura más fiables, aunque difieran en la validación externa. Además de la sensación de seguridad proporcionada por el grupo, cada uno se ve obligado a justificar sus propuestas. Esto es, promover la reflexión individual y colectiva con el fin de desarrollar la autonomía intelectual.

Sobre la escritura y la lectura

A la par con las orientaciones de trabajo precedentes, las actividades específicas en torno al universo de la escritura son necesarias para favorecer la toma de conciencia, disipar malentendidos y aclarar el camino a seguir. Porque el sentido de avanzar hacia una mejor comprensión y, en última instancia, de lograrla es uno de los incentivos más poderosos para los aprendices desalentados. Tal como lo hemos discutido, además de las razones para leer y para aprender, los retos provienen a menudo de la dificultad de los estudiantes para comprender la lógica de nuestro sistema de escritura, por una parte y para entender la naturaleza de la actividad de lectura, por otra. Nos preguntamos entonces, ¿Cómo ayudarlos?

Tomar conciencia de la naturaleza de la escritura

Las lecturas repetidas permiten entender la permanencia del escrito en relación con su naturaleza. Se trata de ofrecer oportunidades para que los niños especifiquen lo que es leer y comprendan que

no es contar, inventar o recitar. En este sentido, los juegos de lenguaje relacionados con las estructuras lingüísticas y las sonoridades familiarizan al niño con la dimensión lúdica y creativa del lenguaje al tiempo que le permiten desarrollar la conciencia sobre su dimensión sonora.

El dictado del adulto,¹⁰ ya sea individual o colectivo, ofrece la oportunidad de entender, de manera más sustentada, los lazos que la escritura tiene con la oralidad: la necesidad de “hacer una oración” permite tomar conciencia sobre la estructura del escrito en aspectos tales como la segmentación específica puesta en escena; el repetido retorno al enunciado inicial, estrategia apoyada por las palabras que lo designan que refuerza la idea de permanencia y sirve a los propósitos de seguimiento del referente en la escritura, gracias al orden inmutable que es la regla de la modalidad escrita.

En términos más generales, todas las actividades de producción escrita son excelentes oportunidades de comprensión del sistema de escritura, en aspectos esenciales como los siguientes: ¿cómo hacer una formulación?, ¿qué escribir en primer lugar?, ¿cómo escribir tal palabra? Son estas valiosas oportunidades para interrogar a los alumnos a fin de que, solos o en colaboración, exploren las posibilidades de apoyarse en las habilidades adquiridas y/o en referentes y herramientas a su disposición. Se trata de partir de la comparación de palabras hacia el análisis fonológico, más nítido y exigente, sin olvidar el cuestionamiento sobre aspectos como las letras mudas (que se asocian a una familia de palabras, haciendo un guiño a la etimología o marcando el plural o el tiempo, etc.): cada momento de la producción “revela” secretos de la escritura y permite comprender su estructura.

La preocupación por la máxima explicitación de lo que se hace con la lengua y por los “objetos” manipulados permiten familiarizar a los estudiantes con los aspectos técnicos de la escritura y

¹⁰ El dictado a la manera del adulto, permite al alumno escribir, producir un texto antes de dominar el gesto gráfico y de conocer el código de la lengua escrita.

las categorías lingüísticas: letras, sílabas, palabras, frases, punto, mayúscula. Esta necesidad de claridad cognitiva se constituye en apoyo para el reconocimiento de los marcadores en el mundo de la escritura.

Comprender lo que exige la actividad de lectura

La primera pregunta que surge es ¿cómo comprender las finalidades de algo que no conocemos? Los medios pueden ser muchos, pero no todos son tan fiables y en consecuencia se requieren acciones que permitan realizar comprobaciones cruzadas. Ya sea colectivamente o en el espacio de un grupo pequeño, que es menos intimidante y más exigente; la motivación a la investigación y a la confrontación de puntos de vista dinamiza los intercambios, autoriza las pruebas y permite el intercambio de conocimientos sobre los saberes-hacer incipientes.

Para emancipar a los niños de las limitaciones del descifrado, el llamado a imaginar la palabra oculta invita al niño a formular hipótesis, apoyándose en las demás palabras de la oración (tanto las precedentes como las siguientes); su presentación parcial impulsa a los estudiantes a verificar la predicción, en sus componentes gráficos. La exigencia de la lectura silenciosa de toda la oración, antes de realizarla en voz alta, se utiliza para distinguir la fase de indagación de la comprensiva. Recordar lo ya leído y anticipar lo que sigue, pero también reformular, recapitular y resumir son variadas operaciones tendientes a establecer relaciones y emanciparse de comportamientos improductivos.

Los métodos habituales de control deberían, en gran medida, servir a la comprensión. Para aquellos estudiantes que se limitan al sentido literal del texto, se deben hacer preguntas que requieran establecer relaciones sobre la base de su propia experiencia o solicitar el punto de vista y comentarios que ayuden a representarse de manera diferente la lectura y a posicionarse como sujetos. Cuando las preguntas anteceden a la lectura, pueden desviar el texto, convirtiéndolo en una pista

de juegos múltiples. Cuando son inventadas por los mismos aprendices, requieren un análisis minucioso para aquel que quiere desafiar a sus compañeros. El texto con espacios en blanco o el texto en forma de rompecabezas, son oportunidades para agudizar la capacidad de volver a la evidencia lingüística específica que justifique la interpretación. Una vez más, el debate colectivo permite afinar la comprensión, en relación con una lectura más exigente en cuanto a sus puntos de apoyo.

Lejos de ejercerse solo en textos literarios, la extensión de esta práctica a los textos documentales, las consignas y enunciados diversos, ayudan a la transferencia de capacidades, en el fortalecimiento de las habilidades de lectura, al mismo tiempo que ayudan a la comprensión de su carácter indispensable en todas las áreas del conocimiento, doble razón para acelerar el progreso.

CONCLUSIÓN: A MANERA DE APERTURA

Este panorama de los múltiples factores potenciales de dificultades e incomprendimientos, sobre la escritura, podría hacer creer que la tarea es enorme y, en consecuencia, alimentar el sentimiento de frustración y fatalidad. Sin embargo, la realidad muestra que, sea cual sea el ángulo invertido, todo desplazamiento sobre uno de los polos puede desencadenar un proceso de reconquista de la actividad. Por una parte, si las dificultades acumuladas han debilitado la autoestima de los niños y conducido a algunos a renunciar para no vivir la dolorosa experiencia de fracaso y así protegerse; la puerta nunca se cerró. Así lo afirma Vygotsky: "el comportamiento tal cual es realizado, es una ínfima parte de lo que es posible. El hombre está lleno cada minuto de posibilidades no realizadas" (2003, p.76).

Por otra parte, el éxito temprano, gratificante, anima al aprendiz a repetir la experiencia para confirmar y multiplicar las lecturas. En este contexto de recuperación de la confianza, la diversificación de los escritos leídos amplía las posibilidades de exploración personal, anteriormente esbozadas: la

dinámica comenzó a ser autosuficiente dando paso a una nueva conexión con el mundo.

REFERENCIAS

- Bernardin, J. (1997). *¿Cómo entran los niños en la cultura escrita?* París: Retz.
- Boimare, S. (1999). *El niño y el miedo a aprender*. París: Dunod.
- Bourdieu, P. (1993). *La lectura: una práctica cultural*. En R. Chartier (Dir.). *Prácticas de la lectura* (273-274). París: Payot & Rivages.
- Ernaux, A. (1983). *La Place*. París: Gallimard.
- Ferreiro, E. (2000). *La escritura antes de la letra*. París: Hachette Educación.
- Goigoux, R. (2000). *Los alumnos con gran dificultad de lectura y las enseñanzas adoptadas*. Suresnes: Editions du CNEFEI.
- Hébrard, J. (1993). El auto didáctica ejemplar. ¿Cómo Valentin Jamerey-Duval aprende a leer? En R. Chartier (Dir.). *Prácticas de la lectura* (29-76). París: Payot & Rivages.
- INRP (2007). Los fracasos en el aprendizaje de la lectura en la escuela y en el colegio. *Repères*, 35.
- Lahire, B. (1993) La razón de los más débiles. Informe de trabajo: escrituras en el hogar y lecturas en medios populares. Lille: PUL.
- Lahire, B. (1993). *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del fracaso escolar, en la escuela primaria*. Lyon: PUL.
- Olson, D. (1998). *El universo del escrito. Cómo la cultura escrita da forma al pensamiento*. París: Retz.
- Thin, D. (1998). *Barrios populares: la escuela y las familias*. Lyon: s.e.
- Trouillard, D. y Sarrazin, P. (2003) Nota de síntesis. Los conocimientos actuales sobre el efecto Pygmalion: procesos, pesos y moduladores. *Revista Francesa de Pedagogía*, 145.
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. París: Editions Sociales.
- Vygotski, L. (2003). *La conciencia como problema de la Psicología del comportamiento. En conciencia, inconsciente, emoción*. París: La Dispute.

Segundo Encuentro Nacional de la Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad

Bogotá D.C. (Colombia) 10 de octubre de 2014
Universidad de La Salle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos¹

Para citar este artículo: Gutiérrez, M. Y. (2014). Segundo Encuentro Nacional de la Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad. *Enunciación*, 19(2), 377-379.

El Segundo Encuentro Nacional de la Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad, realizado en Bogotá el 10 de octubre de 2014, por los grupos de investigación *Educación y Sociedad* de la Universidad de La Salle y *Lenguaje, Cultura e Identidad* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, contó con la participación de 110 miembros del Nodo Colombia, lo cual constituyó un nuevo paso hacia la consolidación de la Red Iberoamericana de estudios de la oralidad conformada por investigadores y académicos de varios países de habla hispana.

El objetivo principal de este y los demás encuentros promovidos por la Red ha sido reconocer los avances logrados en torno a los estudios sobre oralidad, con el ánimo de contribuir a la constitución de espacios interinstitucionales de encuentro que favorezcan la construcción y el intercambio de saberes, líneas de investigación, proyectos y experiencias derivadas de los distintos campos disciplinares en los que se estudia la oralidad.

Esta vez se quiso profundizar en el carácter interdisciplinar de la oralidad a nivel teórico y práctico. Para ello, se optó por la dinámica del panel

con el propósito de reunir a varios académicos e investigadores en torno a dos temas concretos:²

Panel 1: Contribución de las disciplinas a la investigación de la oralidad.

Panel 2: Experiencias de investigación, problemas y perspectivas de análisis de la oralidad.

Esta convergencia permitió poner en escena distintos enfoques, campos disciplinares y diferentes puntos de vista. El panel 1, por ejemplo, se caracterizó por abordar el *decir-hacer en los sistemas religiosos de inspiración afro en Colombia*, allí Luis Carlos Castro Ramírez del grupo G Caribe, planteó algunas prácticas rituales del quehacer religioso, representadas en mitos, plegarias y cantos de tipo oral que evidencian cómo la palabra oral tiene un carácter enunciativo o de acción. Dicho estudio se complementa con el realizado por Adriana María Valera Rolón, del mismo grupo de investigación, quien analizó cómo en las letras de canciones de música cubana hay un complejo sentido mágico-religioso de la santería, y viceversa.

1 Presidenta de la Red iberoamericana de estudios sobre la oralidad. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

2 El panel como una forma de exposición oral de carácter académico surgió en el año 1929, lo propuso Harry Overstreet en la Universidad de Berkeley, California

En este mismo sentido, Eduardo Antonio Silva, también del grupo G Caribe, presentó una búsqueda sobre la oralidad en el creole sanandresano y las diversas estrategias para desestabilizar la imposición eurocéntrica de una historia oficial y sus modos de producción archivística. Finalmente, Éder García-Dussán del grupo *Lenguaje, Cultura e Identidad*, cerró este panel con una reflexión sobre los problemas de voz del profesor y cómo esta tiende a patologizarse hasta hacer parte del malestar docente.

Es importante señalar que las investigaciones mencionadas anteriormente se inscriben en el eje antropológico y sociocultural de la oralidad. Sin duda, subyace una variedad de temas, problemas y líneas de investigación que enriquecen esta línea de la Red; no obstante, se advierte la necesidad de un mayor desarrollo epistemológico de la oralidad desde los presupuestos disciplinares que sustentan cada investigación. Es muy importante centrar la reflexión en los matices, formas de dinamización y teorización de la oralidad.

El panel 2, centrado en experiencias de investigación, problemas y perspectivas de análisis de la oralidad, dio cuenta de trabajos desarrollados en contextos escolares. Por ejemplo, Giovanni Castañeda, doctorando de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presentó avances de un estudio sobre maltrato físico, verbal, emocional y simbólico en las interacciones entre profesores y estudiantes. Magnolia Sanabria Rojas del grupo de investigación *Merawi. Subjetividades, saberes y territorios*, expuso los logros en cuanto a la producción de comunicación oral auténtica y autogenerada en la enseñanza del Español como segunda lengua en un resguardo indígena Sikuaní y en un colegio oficial de Bogotá.

Por su parte, Genith Mercedes Solís del grupo de investigación *Binta Zakiya*, mostró cómo ha logrado recuperar el papel de la oralidad mediante talleres con estudiantes de seis instituciones educativas del municipio de Tumaco, desde diferentes manifestaciones de la cultura: música, danza, pintura, radio, televisión, teatro, poética y cuentería.

También Constanza Olaya Rondón del grupo de investigación *Ágora*, expuso sus avances en cuanto al desarrollo de la argumentación oral en niños de Básica Primaria. Cerró este panel Carolina Arévalo Rodríguez del grupo de investigación *Educación, pedagogía y subjetividades* de la Universidad de La Salle, con una interesante experiencia sobre didácticas del discurso académico oral en la Educación Superior.

Dichas experiencias investigativas, inscritas todas en el eje pedagógico y educativo de la oralidad, evidenciaron una vez más el interés de los docentes investigadores por reemplazar la enseñanza esporádica de la oralidad por una práctica continua, reflexiva, sistemática y articulada con la didáctica de la escritura; de tal forma que posibilite a los profesores ayudar a construir un saber-hacer relacionado con el uso social de la oralidad en diversos contextos y niveles de complejidad y, a los estudiantes, a lograr mayores niveles en su capacidad de hablar y escuchar, reflejada en la apropiación crítica de discursos, la construcción colectiva de aprendizajes y la participación en la negociación de sentidos, es decir, mejorar su competencia discursiva oral.

Ahora bien, las conferencias centrales de la mañana y la tarde se inscribieron en el eje de la literatura y la oralidad. En la mañana, la profesora Mónica Del Valle de la Universidad de La Salle, abrió el encuentro con una conferencia magistral titulada: *Máscaras acústicas: los rumores del mundo*. Allí planteó cómo se ha venido pensando la oralidad en los estudios literarios de Colombia y Latinoamérica. Inició presentando una relación de los escritores con lo oral, luego realizó una mirada crítica a algunos enfoques que se han empleado para el estudio de la oralidad en la literatura y finalizó con el análisis de algunas producciones literarias del Gran Caribe para advertir sus bordes disciplinarios y su riqueza cultural.

En la tarde, el profesor y escritor Hugo Niño, jubilado de la Universidad Distrital, cerró el encuentro con la conferencia titulada: *La voz y la letra: marcas en litigio*. Su planteamiento se centró en

cómo la escritura ha transformado las estructuras sociales y ha impulsado poderes hegemónicos y experimentos globalizantes y cómo la palabra oral ha perdido su valor axiológico y su alcance práctico. Se trata de un litigio que ha desencadenado una serie de antinomias sociales: salvajismo/civilización, razón/inconsistencia, pensamiento simultáneo/pensamiento lineal.

Al cierre se realizó el lanzamiento del tercer libro resultado de los avances investigativos de los miembros de la *Red iberoamericana de estudios sobre oralidad*, auspiciado por la Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El libro: *Oralidades. Saberes y Experiencias de investigación en Red* hace parte de la Colección Diálogos y fue editado por Raquel Pinilla y María Elvira Rodríguez, del grupo de *Lenguaje, Cultura e Identidad*. La obra contiene trabajos de diecinueve autores asistentes al II Congreso Iberoamericano de Oralidad realizado en el año 2013 en la Universidad de Granada. Sus textos respondieron a tres tipos de espacios de participación: conferencias, mesas redondas y comunicaciones, que expresan la pluralidad de perspectivas investigativas

desde las cuales es posible abordar los problemas de la oralidad en los ejes propuestos por la Red. La publicación, con prólogo de Pilar Núñez Delgado, indica los avances alcanzados en países como España, México y Colombia y, particularmente, resalta el papel que ha cumplido la Universidad Distrital en el apoyo a los proyectos de investigación, organización y vinculación de sus docentes a eventos y la divulgación de resultados relativos a este campo de estudios.

Finalmente, cada encuentro convoca a uno nuevo, el siguiente será en México D.F. en octubre de 2015. Cabe señalar que hace tres años, en junio de 2011, cuando nació esta Red en el marco del primer encuentro iberoamericano impulsado por tres grupos de investigación de Colombia, México y España, soñábamos con lograr convocar un movimiento de profesionales-investigadores organizado en varios nodos nacionales y regionales de la geografía mundial y hoy somos testigos de cómo se ha ido realizando este sueño, de manera excepcional, gracias a la decisión de todos los interesados en consolidar comunidades de conocimiento y de práctica de la oralidad.

La revista **enunciación** es el órgano de difusión periódica del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Categoría B de Colciencias) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá, Colombia. Tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con énfasis en las teorías de la enunciación, con el fin de contribuir a la consolidación y posicionamiento de tales temáticas en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. Las convocatorias para la publicación de artículos se realizan semestralmente, entre febrero-abril y junio-septiembre, y están dirigidas a investigadores de postgrado, miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente.

Para publicar en **enunciación** se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de los lineamientos decide la publicación del documento. Se aceptan artículos en inglés y en francés.

1 Tipos de artículos derivados de investigación

Deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento de un problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura

LINEAMIENTOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.

2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el o los autores sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos documentales hacen parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial de la revista.

- *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática son clave para la revista, se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
- *Traducción*: documento de interés en la temática de la revista.
- *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2 Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos si tiene lugar. Las figuras (tablas, fotos, gráficas) deben presentarse en archivo aparte. La redacción del documento debe seguir las normas APA.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 20 cuartillas, mínima 12; formato carta; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y cuadros); márgenes de 3 cm.
2. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, corto o reporte de caso).
3. El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo. Se presenta en español e inglés.
4. Los artículos deben contener la identificación del autor o los autores en nota a pie de página con la siguiente información: nombres y apellidos, títulos académicos, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
5. El resumen debe tener una extensión máxima de 150 palabras, redactarse según la estructura del documento y presentarse en inglés y español.
6. Las palabras clave deben ser entre tres y cinco en español e inglés; se sugiere consultar para su selección, el Thesaurus de la Unesco o de la MLA (databases.unesco.org/thessp/).
7. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan), conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).
8. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p.23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del mismo autor, del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
9. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
10. La norma bibliográfica APA, debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:
 - *Cuando se refiere a libros*:
Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen. Segunda edición.
 - *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir*:
Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. 13-37.
 - *Cuando se trata de un capítulo de libro*:
León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (Ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.
 - *Cuando el autor es una institución*:
MEN (2006). Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de Internet, se debe citar como Recuperado de:

1. Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras, gráficas y tablas. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con un título o descripción como texto independiente, no dentro de la imagen.
2. Las imágenes deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente.
3. Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
4. Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

3 Evaluación de artículos

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Los evaluadores cuentan con treinta (30) días para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía al editor que puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El editor se encarga de informar al autor o autores las notificaciones realizadas por el evaluador.

Contenido

Editorial

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic
Mariana Valencia Leguizamón, Miguel Ángel Caro Lopera y Daniel Mauricio Rodríguez León

De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios
María Cecilia Pereira, Elena Valente

La lectura como experiencia estético-literaria
Viviana Suárez

La abducción como una posibilidad para proponer ideas nuevas en textos narrativos literarios
Maryory Ramírez Franco

Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning
Adriana Carolina Torres Escobar

Rol mediador docente en la comprensión de textos
Sandra Milena García

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica
Ligia Ochoa Sierra y Emilce Moreno Mosquera

Cuerpos, expresiones y emancipación: habitando el lenguaje en la literatura
Hernán Javier Pinzón Manrique

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu
Emilce Moreno Mosquera

Pedagogía alemana o la religiosidad estética de la guerra
Miguel Ángel Maldonado García

REPORTES DE CASO

La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora
Sandra Maritza Moreno Cardozo, Rubinsten Hernández Barbosa

AUTOR INVITADO

Elementos para una lectura del libro álbum
Fernando Vásquez Rodríguez

Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones
Montserrat Castelló

TRADUCCIÓN

Sobre las causas del analfabetismo. Distancia y malentendidos frente a la escritura
Jacques Bernardin

RESEÑA

Segundo encuentro nacional de la Red Iberoamericana de estudios de la Oralidad
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

Incluida en las bases de datos Dialnet y Latindex.
Contacto: revista.enunciacion@gmail.com



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Publicación
interinstitucional
del grupo de investigación
Lenguaje, Cultura e Identidad

Clasificada C en Colciencias

ISSN 0122-6339



9 770122 633004