

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera Edición, septiembre 2009

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, (Bolivia, 2009).
Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.: (591-4) 4582716 - 4116196 • Fax (591-4) 4582716 - 4237448
E-mail: planta_gek@yahoo.es
Página web: www.editorakipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, acera Sud
Telefax (556-4)4233891, teléfonos 4258803, 4544108, interno 260-261, casilla 992
E-mail: lael@hum.umss.edu.bo
Cochabamba – Bolivia

COMITÉ EDITORIAL
Patricia Alandia Mercado
Silvana Campanini Tejerina
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugniot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN
Patricia Alandia Mercado
paty98@gmail.com

DISEÑO DE LA PORTADA
Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN
Roxana M. Arnez Z.

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 3, número 5

Agosto de 2009

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

Presentación 9

Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura.

¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? 13

Paula Carlino

La escritura con un propósito: la producción de textos auténticos .. 53

Rosa Myriam Avellaneda Leal

Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior .. 73

Patricia Alandia y Vicente Limachi

Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura 89

Rudy Mostacero

Narrativas cibernéticas y la construcción de sujeto político:

lectura y escritura en Internet 109

Teresita Vásquez Ramírez y Ángela Henao Fernández

¿Escribir ensayos o ensayar a escribir...?

Notas sobre una imprecisión o para una discusión..... 119

Alex Silgado Ramos

<i>Una plataforma viable para la educación intercultural bilingüe en Guatemala</i>	127
<i>Luis Enrique López</i>	

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2009). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 9-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879153>

La educación boliviana, a partir de la Revolución del 52, ha iniciado paulatinamente un camino sin retorno hacia la democratización de su cobertura, lo que ha permitido que grupos mayoritarios antes excluidos —mujeres, población de estratos bajos, indígenas— accedan no solo a una formación básica, sino a la educación superior. Sin embargo, en los hechos, pareciera que la escuela solo ha reproducido las diferencias sociales pues no ha mejorado la calidad de vida de estos grupos.

El fracaso de las políticas educativas homogeneizantes y castellanizadoras de 1955 y la emergencia de los pueblos indígenas con demandas reivindicatorias concretas obligaron a repensar los fundamentos de las mismas, hecho que se cristalizó en la Reforma Educativa de 1994 —Ley 1565—, que finalmente reconoce la diversidad cultural y lingüística de la población boliviana y plantea la necesidad de una educación bilingüe intercultural. Empero, el avance de la Reforma no solo se tradujo en la educación bilingüe, sino en el cuestionamiento que realiza al enfoque utilizado hasta entonces en la enseñanza de lenguas, apoyado en el conductismo y la gramática tradicional, es decir, la enseñanza de la lengua lejos de su función social, cuestionamiento rechazado por algunos sectores dirigenciales del magisterio, que no aceptaron de buen grado las nuevas propuestas basadas en el constructivismo y la concepción comunicativa del uso de la lengua. No obstante, pese al rechazo sistemático de la cúpula dirigencial y a la falta de políticas del Gobierno para incluir al magisterio en estos procesos de transformación, los profesores invirtieron todos sus esfuerzos en aplicar, en los contextos donde se asumió la Ley, los planteamientos de esta nueva forma de encarar la enseñanza de lenguas.

Quince años después de la implementación de la Ley de Reforma Educativa, nos encontramos en un momento de indefinición en lo que a política educativa

se refiere, pues, aprovechando la llegada de un nuevo gobierno, se exigió su derogación, con el argumento de que era una expresión más del neoliberalismo. A su vez, el gobierno de Evo Morales asumió la presidencia el 2006 con un discurso de transformación total del Estado, apoyado en su pilar principal: la descolonización. Sin embargo, han pasado más de tres años y la educación boliviana sigue a la espera de la aprobación, en el Congreso, de una nueva ley educativa. Mientras tanto, los avances de la Reforma, en gran parte de las unidades educativas, van perdiendo terreno frente a las prácticas del pasado que creíamos ya superadas.

Más allá de las políticas educativas y de las discusiones que estas provocan en distintos sectores de la sociedad, lo que es indiscutible es que los estudiantes que ingresan a la Universidad presentan serios problemas en la comprensión y producción de textos, áreas fundamentales en la formación académica universitaria. Al respecto, distintas teorías psicolingüísticas otorgan a la lectura y la escritura un lugar prioritario en los procesos mentales implicados en el aprendizaje en general. Este planteamiento se expresa en la idea que, al enseñar a comprender y producir textos, se está enseñando a pensar y, en consecuencia, a aprender, por lo que el desarrollo de competencias comunicativas y textuales es imprescindible para afrontar, de manera adecuada, cualquier proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la lectura y la escritura permiten hacer de la palabra un modo de presencia social (Barbero 2005), un modo de intercambio horizontal, por ello, estamos convencidos de que la única forma de lograr una sociedad más justa y equitativa es promoviendo la participación activa de las personas para que ejerzan sus derechos ciudadanos de la manera más democrática posible, para lo cual es indispensable el desarrollo de sus competencias textuales, pues es en los textos en los que se deposita gran parte del quehacer económico, político, jurídico y cultural de una sociedad. En este sentido, la lectura y la escritura no solo permiten la participación libre y crítica de las personas en la vida social, sino su desarrollo individual y colectivo.

Bajo estas consideraciones, presentamos el quinto número de la Revista *Página y Signos*, dirigido a propiciar un amplio debate sobre el rol de la lectura y la escritura en la educación y en la construcción de sociedades más democráticas. Para este efecto, hemos invitado a especialistas de Argentina, Colombia, Venezuela, Perú y, por supuesto, Bolivia, para asegurar un intercambio

académico que, desde las diferencias indiscutibles de sus realidades particulares, nos permita una reflexión profunda sobre el tema, matizada por la pluralidad de voces y vivencias que constituyen la mayor riqueza de toda discusión.

En esta oportunidad, presentamos tres trabajos de investigación, de Argentina, Colombia y Bolivia, con objetivos de investigación diferentes y enfoques metodológicos distintos, pero resultados sorprendentemente similares, vinculados a las percepciones que construyen los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua y su función en su formación y sus vidas.

Iniciamos con el trabajo de la reconocida investigadora argentina Paula Carlino, quien muy gentilmente nos permitió reeditar su artículo *Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?*, en el que analiza comparativamente las políticas de universidades argentinas y universidades anglosajonas en relación a la inserción curricular de la lectura y la escritura académicas.

La segunda investigación, *La escritura con un propósito: la producción de textos auténticos*, de la especialista colombiana Rosa Myriam Avellaneda Leal, presenta una experiencia pedagógica que tuvo el objetivo no solo de mejorar las competencias discursivas de los estudiantes, sino de transformar sus concepciones sobre la utilidad de la enseñanza de la escritura en su formación general.

El tercer trabajo, *Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior*, que realizamos con Vicente Limachi en nuestra Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, es un primer estudio exploratorio que permite entender los significados que los estudiantes les asignan a la escritura y la lectura, y las relaciones de estas representaciones con sus actitudes frente a las prácticas escriturarias desarrolladas en el ámbito universitario.

Siguen a estas investigaciones otros tres trabajos de análisis y reflexión que aportan a las discusiones e investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. El trabajo del destacado lingüista venezolano Rudy Mostacero, *Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura*, nos conduce por un recorrido por las diversas teorías que han propiciado la comprensión metacognitiva del uso de la lengua y de su enseñanza.

Narrativas cibernéticas y la construcción de sujeto político: lectura y escritura en Internet, de las especialistas colombianas Teresita Vásquez Ramírez

y Ángela Henao Fernández, nos invita a reconocer, en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, un espacio de expresión e interacción social, que no debemos dejar de considerar en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

A continuación, el investigador colombiano Alex Silgado Ramos, con *¿Escribir ensayos o ensayar a escribir...? Notas sobre una imprecisión o para una discusión*, aporta a la definición de este género textual, además de proporcionar ciertos elementos para la selección de textos en la escuela.

Finalmente, incluimos el artículo *Una plataforma viable para la educación intercultural bilingüe en Guatemala*, de Luis Enrique López, referencia ineludible en el estudio de las lenguas indígenas y de la educación bilingüe, pues, si bien se aleja del tema de la lectura y la escritura, analiza la situación de la educación intercultural bilingüe de Guatemala y propone una plataforma viable para su relanzamiento, condición necesaria, en los países multiculturales y plurilingües, para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Patricia Alandia

Responsable de edición

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD, UNA NUEVA CULTURA. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?¹

Paula Carlino²

Cómo citar: Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 13-52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879273>

RESUMEN

¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en las universidades? ¿Qué inserción curricular tienen en el conjunto de las cátedras? Con el objetivo de responder estas preguntas para los casos de Argentina, Estados Unidos, Canadá y Australia, la autora analizó documentos impresos y virtuales, y realizó entrevistas a alumnos y docentes universitarios. La muestra, conformada por más de un centenar de universidades, permite contrastar las concepciones relativas a estas prácticas así como los sistemas instruccionales y las políticas institucionales desarrolladas.

La comparación realizada en este trabajo muestra dos tipos de culturas académicas polares. Por un lado, las universidades anglosajonas tienen consolidados sistemas a través de los cuales la escritura académica es objeto de enseñanza a lo largo y ancho de los estudios superiores. En contraposición, las universidades argentinas carecen de políticas claras relativas a la alfabetización

¹ Este artículo fue publicado en S. Cádena y E. Narváez (comp.), **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles**. ISBN: 978-958-8122-69-4. Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente, 2008, pp. 155-190. Con arbitraje.

² Investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), de Argentina, con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. En 1996, se doctoró en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Autora de artículos y libros sobre la lectura y la escritura en la educación universitaria. Correo electrónico: paulacarlino@gmail.com

académica, aunque desde hace un lustro presentan variadas experiencias incipientes. Estas diferencias en el plano de la acción van acompañadas de contrastantes concepciones sobre qué son la lectura y escritura académicas, cómo se aprenden y enseñan, y en cuanto a la autonomía o no de los universitarios para incorporarse a las prácticas lectoescritoras de las comunidades disciplinares y profesionales.

Los resultados que presenta este estudio contribuyen al debate sobre la responsabilidad institucional por la alfabetización académica, para la cual se analizan los obstáculos principales.

Palabras claves: escritura, lectura, universidad, enseñanza, aprendizaje

1. Introducción

Este artículo se propone someter a consideración un estudio contrastivo iniciado en el año 2000, sobre concepciones y formas de enseñanza de la escritura académica, en universidades anglosajonas y argentinas. Asimismo, argumenta a favor de la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la Universidad, como una responsabilidad compartida, entre alumnos, docentes y universidades, y con el apoyo de las diferentes instituciones al servicio de la educación.

En primer lugar, voy a mostrar que las prácticas y representaciones que en nuestra cultura universitaria aparecen como naturales son apenas algunas entre otras opciones didácticas y políticas educativas, es decir, las prácticas a las que estamos acostumbrados no necesariamente deberían ser como son, dado que existen otras alternativas. Por lo anterior, un estudio de contraste entre distintas culturas académicas ayuda a volver observable lo que suele resultar invisible por ser cotidiano y obvio. Dicho de otro modo, apreciar qué se hace en otros lugares del mundo sirve para darnos cuenta de dónde estamos situados. Sin un parámetro de comparación, lo que hacemos habitualmente nos resulta natural, lo damos por único, universal, necesario. El contraste con otras prácticas de enseñanza sirve para desnaturalizarlo, incluso para abrir la puerta al cuestionamiento de las propias representaciones y prácticas.

Este es un primer paso, necesario pero no suficiente, para un cambio. El cambio puede ir en distintas direcciones, y el ideal es una educación más

democrática en la que se distribuya el conocimiento de calidad entre un número mayor de personas; esa sería la dirección que definiendo, una educación más equitativa, en la cual se intente distribuir el capital cultural entre más personas que las que actualmente lo tienen.

En una segunda parte del presente trabajo, expondré las razones por las cuales es necesario ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior, y examinaré los principales obstáculos para hacerlo.

2. Estudio sobre representaciones y formas de enseñanza de la escritura y lectura académicas en universidades anglosajonas y argentinas

Este estudio surgió en el año 2000, en el contexto de la enseñanza universitaria en Argentina. Los docentes de tiempo parcial o profesores de cátedra mayoritariamente se despreocupaban de la lectura y la escritura de sus alumnos, enseñaban solo contenidos conceptuales. En varios casos, en algunas pocas carreras y universidades, se enseñaba la lectura y la escritura pero restringida a talleres al comienzo de la educación superior. Nadie se ocupaba, pero todos se quejaban de lo poco y mal que leían y escribían los alumnos, es decir, las dificultades de los alumnos sí eran algo visible.

Para ubicar a la audiencia, preciso explicar el contexto de la investigación. En Argentina, las universidades son mayoritariamente públicas y totalmente gratuitas; existen pocas universidades privadas. Por consiguiente, la mayor cantidad de estudiantes asisten a universidades públicas, y solo algunas de ellas tienen un examen de ingreso que restringe la entrada con cupos. La calidad de la educación de las universidades públicas suele ser —no en todos los casos pero sí en buena parte— superior a la educación que se imparte en las universidades privadas.

En el año 2000, cuando inicié esta investigación, el contexto investigativo en Argentina estaba dado por estudios que se centraban en los problemas que tenían los alumnos para escribir, se realizaban muchos estudios diagnósticos y sus resultados eran análisis de sus múltiples dificultades (Arnoux *et ál.* 1996; Arnoux y Alvarado 1997; Padilla de Zerdán 2002; Piacente y Tittarelli 2003, entre otros). Se había diagnosticado todo lo que no sabían hacer los alumnos universitarios. En menor proporción, se hacían algunos estudios que también ponían de relieve las dificultades de comprensión de textos de los alumnos

universitarios. Además, se investigaban los procesos de escritura en alumnos. Se puede notar que no se realizaban estudios sobre la enseñanza.

¿Cómo surge entonces la presente investigación? En el año 97, indagué los procesos de reescritura en estudiantes universitarios, en una muestra de noventa casos; el propósito era observar cómo transformaban borradores en textos definitivos en una situación de clase de práctica del examen. Encontré que los estudiantes solo revisaban aspectos superficiales, es decir, lexicales, morfosintácticos y ortográficos; no hacían una revisión sustantiva ni una reestructuración global del texto; no volvían a pensar lo que querían decir y cómo lo querían decir. Si bien este estudio replicaba en parte investigaciones francesas, los resultados de uno y otras fueron distintos. En los trabajos franceses (Piolat, Roussey y Fleury 1994), o incluso en los estudios clásicos sobre los procesos de escritura de expertos y novatos (Hayes y Flower 1986; Scardamalia y Bereiter 1992), se encontraban alumnos universitarios expertos que producían buenos textos, que revisaban a fondo sus escritos.

En mi estudio, los universitarios tendían a revisar sus textos superficial y linealmente, como inexpertos, por lo que repliqué el estudio un par de veces, volví a analizar los resultados y obtuve siempre lo mismo. Pensaba que el error estaba en la forma de investigar. Esta sostenida diferencia en los resultados finalmente me llevó a formular las preguntas que abrieron las puertas a la investigación que aquí presento: ¿Acaso no será que lo que encuentran estos otros autores se debe a que sus estudiantes reciben otra formación? ¿No se tratará de que lo que está en juego no son solo procesos cognitivos de escritura, sino que también están interviniendo culturas académicas distintas, responsables de las diferencias entre mis resultados y los de estos autores?

Con estos interrogantes, planteé la siguiente hipótesis: Escribir y revisar no son solo procesos cognitivos, sino que son prácticas que se dan en ciertas culturas que usan la escritura para determinados fines, y no se dan en otras; no son solo cuestiones de pensamiento, cognitivas, son formas sociales de hacer cosas con el lenguaje escrito, propias de ciertas comunidades que usan la escritura para determinados propósitos. En la cultura académica argentina, los alumnos suelen escribir solo para ser evaluados. En general, nadie les enseña a escribir y menos a revisar, son muy escasas las excepciones. Por lo tanto, reflexioné sobre si era probable que las prácticas de escritura que la tradición educativa argentina propone fueran en parte responsables o al menos

contribuyeran al cúmulo de las dificultades diagnosticadas.

Así surgió la necesidad de estudiar de qué modo otras culturas académicas enseñan prácticas de escritura que producen efectos diferentes en los alumnos. La intención fue investigar cómo se enseñaba la escritura en universidades fuera de Argentina. Elegir este nuevo problema para investigar se justificaba en la noción de que los contextos de enseñanza son culturas académicas particulares que inciden en las formas de escribir, en los procesos, en los géneros textuales que se producen, en las dificultades encontradas y en la calidad de los textos producidos.

En síntesis, el objetivo general del estudio que ahora voy a detallar fue contrastar las culturas académicas anglosajonas y argentinas en lo relativo a la lectura y escritura promovidas en la Universidad. Entiendo por culturas académicas tanto las representaciones o concepciones sobre la escritura y la lectura académicas, como las prácticas o formas de enseñarlas en la Universidad. Específicamente, el trabajo se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué se dice acerca de leer y escribir en la Universidad? ¿Qué se hace para enseñar a escribir en la Universidad? ¿Qué diferencias existen entre las culturas académicas anglosajonas y argentinas?

2.1. Diseño metodológico

Se trabajó con un método contrastivo, que implica describir y caracterizar representaciones y sistemas o formas de enseñanza de la escritura académica, y comparar los datos recogidos de las universidades anglosajonas con los obtenidos en las universidades argentinas.

Se seleccionó diez (10) universidades argentinas, doce (12) australianas, setenta y nueve (79) estadounidenses y veinticuatro (24) canadienses. La muestra incluyó distintas clases de universidades, dependiendo de si se dedicaban o no a la investigación, del número de estudiantes y de su prestigio. El criterio para cerrar la muestra es el que metodólogos cualitativos como Strauss y Corbin (1990) o Maxwell (1996) llaman saturación teórica, es decir, buscar información y detenerse cuando los datos empiezan a dar sistemáticamente la misma información, cuando no aparecen cuestiones nuevas. Esto ocurrió cuando se tenían alrededor de treinta (30) universidades, y los datos empezaron a repetirse;

sin embargo, la muestra fue extendida luego para intentar generalizar los resultados obtenidos.

Se recogió dos clases de datos: documentales y entrevistas. Los primeros fueron documentos impresos y mayoritariamente virtuales, obtenidos a través de una extensa búsqueda en Internet. Los documentos recogidos y analizados relativos a la enseñanza de las asignaturas y a la enseñanza de la escritura en la Universidad fueron los siguientes:

- Programas de estudios de las carreras y de diversas cátedras.
- Estatutos universitarios, reglamentos e informes institucionales en las universidades anglosajonas, en los cuales aparecía la escritura; en cambio, en las universidades argentinas, la escritura no se mencionaba.
- Orientaciones a los alumnos dadas por los profesores de las cátedras.
- Consignas, rejillas de evaluación, propuestas didácticas, materiales elaborados por centros de escritura, en universidades anglosajonas, destinados a alumnos y docentes
- Actas de congresos con ponencias, donde se menciona qué se hace con la escritura en la Universidad, artículos publicados por docentes.

Lo anterior se consiguió, especialmente para los países anglosajones, a través de sitios de Internet de las distintas universidades; en cambio, en las universidades argentinas, el material recogido era predominantemente impreso.

A la vez, se visitó tres universidades anglosajonas —Princeton, en New Jersey; McGill, en Montreal, Canadá, y la Universidad de Auckland que, aunque queda en Nueva Zelanda, aportó información para empezar a saber lo que estaba ocurriendo en Australia—. Se entrevistó a los responsables de los programas de escritura. Además, se visitó universidades argentinas, en las que se sostuvo conversaciones informales con profesores, y, adicionalmente, se realizó encuestas y entrevistas a estudiantes³.

³ Desde hace dos años, conduzco una extensión de este estudio (Proyecto PIP 5178 financiado por CONICET), con entrevistas en profundidad a profesores y alumnos universitarios. El material de las entrevistas citado en este trabajo fue recogido por Viviana Estienne, Graciela Fernández y Emilse Diment en tres universidades públicas argentinas, y está analizado en Diment y Carlino (2006), Estienne y Carlino (2004) y Fernández y Carlino (2006).

2.2. Análisis de datos

Para analizar la información, se caracterizó, por un lado, las representaciones a partir de los siguientes ejes: ¿Cómo se conciben la lectura y la escritura? ¿Cómo se entiende su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación? ¿Qué se piensa de los alumnos universitarios con relación a ello?

Por otro lado, se analizó las prácticas, pero las prácticas enunciadas, no se observó clases; se analizó documentos y entrevistas, es decir, “lo que se dice (en entrevistas o documentos escritos) acerca de lo que se hace”. Los ejes para examinar estas prácticas fueron los sistemas de enseñanza de la escritura y el grado de responsabilidad institucional asumido.

2.2.1 Representaciones sobre la lectura

Para los fines del análisis de las representaciones, haré un contraste en el que las posiciones se distinguen en forma polar. En el lado izquierdo de la Tabla n.º 1, aparece la concepción habitual predominante en Argentina. En el lado derecho, figura la concepción difundida por la investigación en las universidades anglosajonas. Debo decir que en mi estudio la lectura no aparece teorizada, ni en las universidades anglosajonas ni en las argentinas. Las universidades anglosajonas se ocupan especialmente de la escritura. La lectura es un insumo para la escritura; es decir, se escribe a partir de fuentes escritas, de fuentes que se leen. Pero la lectura, en sí misma, no aparece tan teorizada como sí está la escritura.

Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación
Encontrar un significado ya dado, igual para todos	Buscar con ciertas categorías de análisis, propias de una comunidad disciplinar
Habilidad básica, transferible a cualquier texto, adquirida de una vez y para siempre	Práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos, aprendida en su contexto

Tabla n.º 1: Comparación entre las concepciones de lectura subyacentes a las prácticas de las universidades argentinas y la difundida por la investigación

En las cátedras universitarias argentinas, ni la lectura ni la escritura aparecen como objeto de reflexión. La concepción habitual sobre la lectura, subyacente en las prácticas, es que leer es encontrar un significado ya dado en el texto, igual para todos. En cambio, las investigaciones señalan que leer es buscar información con ciertas categorías de análisis, categorías propias de una comunidad disciplinar: los lectores de distintas disciplinas van a buscar en los textos aspectos diferentes; leen de manera distinta. La concepción habitual en Argentina es que la lectura es una habilidad básica transferible a cualquier texto, que se adquiere al comienzo de la escolaridad, de una vez y para siempre. Por el contrario, las investigaciones muestran que la lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural, que maneja ciertos textos y que se aprende en su contexto.

Ilustraré estas representaciones con algunos fragmentos de entrevistas. En esta respuesta que da un estudiante de primer año de Artes, es evidente que para él hay gran diferencia entre la forma de leer para la universidad y la que él estaba acostumbrado a realizar en la secundaria:

Cuando entré al CBC (Ciclo Básico Común, el primer año de la Universidad de Buenos Aires), era como un mundo diferente... temas mucho más complicados. En la secundaria lo que se pregunta en los exámenes lo tenés en el libro, en el manual. Escuchás la clase y repetís... Acá, en la facultad, te dan un montón de textos, mucho más complejos, en los que nada se toma como una verdad absoluta, sino que son opiniones de diferentes autores y reflexiones o cosas así, y vos tenés que aprender a entender cada una. (Estudiante, 1er año, Artes)

Este alumno señala que, en la Universidad, las prácticas de lectura difieren de las requeridas en la escuela secundaria, en cuanto a que se multiplican los textos, los autores y las posturas sobre un mismo tema; el conocimiento contenido en los textos no se considera absoluto, sino relativo a un punto de vista. En la educación previa, en cambio, los textos parecen contener posiciones únicas, y leer es recogerlas. Miremos dos fragmentos más:

Lo que me pierde es que las deducciones que uno pueda sacar, extraer, no están escritas en ningún lugar del texto. Entonces, a veces me resulta difícil saber si está bien. En el secundario está todo en el texto, se responden las preguntas directamente, localizando información de un texto y copiando la respuesta aparte. En la universidad no podés seguir haciendo eso. (Estudiante, 1er año, Psicología)

Vemos que este alumno reitera que, en la escuela secundaria, leer consiste en localizar información en los textos para responder preguntas superficiales, que no requieren realizar inferencias poniendo en relación distintas partes del texto. En cambio, la lectura en la Universidad exige una construcción del lector, “deducir”, porque lo importante no está escrito ni puede ser localizado, sino que ha de ser inferido.

En relación con los modos de leer específicos del contexto universitario, otro estudiante, también de primer año, señala que las preguntas de los exámenes parciales o el trabajo en clase le indican cómo leer para estudiar. Por ejemplo, manifiesta que su docente le dio la pregunta “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?”, ante la cual, el estudiante realiza la siguiente reflexión:

Ah bueno, entonces con esta pregunta, yo ya sé que a Marx y Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi... yo los estudié por separado. Con esta pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, si no me dieran esta pregunta por anticipado, yo no lo sabría. (Estudiante, CBC, Educación)

Relacionar autores y los planteamientos de sus textos es una forma de lectura propia de la Universidad; en la escuela secundaria argentina, no se requiere esta forma de lectura.

2.2.2. Representaciones sobre la escritura

Nuevamente, la concepción habitual en Argentina es que hay una única manera de escribir bien. Por el contrario, en las universidades anglosajonas estudiadas, se sostiene que, aunque la gramática y la ortografía son normativas únicas para cualquier texto, los géneros discursivos son múltiples, por lo tanto, hay distintas formas de escribir bien (Tabla n.º 2).

Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Hay una única manera de escribir bien.	Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, los géneros discursivos son múltiples.
Escribir es una habilidad básica, general y, por tanto, transferible.	Escribir es una práctica social, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, institucionales, geográficas, etc.).
Actividad monológica	Actividad dialógica (retórica, intertextual)

Canal para comunicar lo que ya se sabe	Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable
Escribir es lo que se hace después de pensar.	Escribir es un método para pensar. No se piensa igual con o sin escritura.
Labor instantánea	Proceso recursivo
El conocimiento se produce y luego se escribe.	“Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj 1984).

Tabla n.º 2: Comparación de las concepciones de escritura subyacentes a las prácticas de las universidades argentinas y la difundida por la investigación

En las universidades argentinas, se piensa que escribir es una habilidad básica, general y por tanto transferible de un contexto a otro, una técnica aprendida en la escolaridad primaria, que puede aplicarse a cualquier texto y situación de escritura. En cambio, en las universidades anglosajonas se ha tomado conciencia de que escribir es una práctica social, propia de cada comunidad discursiva, que tiene convenciones disciplinares, institucionales, e incluso geográficas, propias.

En las universidades argentinas se concibe la escritura como una actividad monológica, de producción individual. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, donde la investigación se ha difundido, se entiende que escribir es una actividad dialógica, en un doble sentido: por un lado, es una actividad retórica, es decir, dirigida a un lector, lector que ha de internalizar quien escribe,

y es ese lector el que regula —en parte— lo que se dice al escribir. También es una actividad dialógica porque es una actividad intertextual: se escribe a partir de textos, acerca de textos, y lo que se escribe es insumo para que otros escriban sobre textos.

En las universidades argentinas se entiende que escribir es lo que se hace después de pensar. En cambio, en las universidades anglosajonas donde la investigación se ha difundido, se concibe que escribir es un método para pensar; se piensa de manera distinta con o sin escritura.

En las universidades argentinas, la escritura es entendida como una actividad instantánea; en una hora, los estudiantes escriben la respuesta a una pregunta. En cambio, en las universidades anglosajonas, escribir es un proceso recursivo que implica volver varias veces sobre lo mismo, y, por lo tanto, requiere tiempos diferentes.

En Argentina, se entiende que el conocimiento se produce y luego se escribe. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, tal y como sostienen Bogel y Hjortshoj (1984), se entiende que el conocimiento que produce una disciplina es un “espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”, por lo cual es necesario que los profesores se ocupen no solo de transmitir sus conceptos, sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras.

Aprendizaje de la escritura	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Transferencia de habilidades elementales	Ingreso en una nueva cultura escrita, que exige cambios en la identidad de los ingresantes
Adquisición espontánea	Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
Estado (conocimiento que se tiene o no se tiene)	Proceso (saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe —disciplina, propósito, destinatario—)

Tabla n.º 3: Comparación de las concepciones sobre aprendizaje de la escritura

Con respecto al aprendizaje de la escritura (Tabla n.º 3), en las universidades argentinas se considera que los alumnos ya saben escribir y no requieren aprender, solo precisan transferir lo que aprendieron antes. En cambio, en las universidades anglosajonas, escribir académicamente significa ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios, no solo en cuanto a los géneros discursivos que se deben producir, y a los procesos cognitivos que se ponen en juego para producir esos géneros, sino también cambios en la identidad de quien escribe. Los géneros constituyen formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos. En el caso que nos ocupa, el lenguaje, la lectura y la escritura que hacemos en alguna esfera determinada de la actividad universitaria no son los mismos que en otros ámbitos, porque este uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar. Dicho de otra manera, los géneros son marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Estas expectativas se refieren a los formatos textuales y a su contenido, y también a qué hacer con el conocimiento del que estos géneros tratan. Por ello, diversos autores señalan que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica, sino incorporarse a una práctica social.

En las universidades argentinas, el aprendizaje de la escritura es en todo caso una adquisición espontánea. En comparación, las universidades anglosajonas han tomado conciencia de que el aprendizaje de la escritura académica requiere ser promovido por acciones institucionales. En las universidades argentinas, el aprendizaje de la escritura es un estado, en el sentido de que es un conocimiento que se tiene o no se tiene, es decir, el estado es positivo o negativo. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, el aprendizaje de la escritura académica es concebido como un proceso, como un saber que debe ser orientado a partir de la enseñanza, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe, contextos que varían de disciplina en disciplina, de propósito de escritura en propósito de escritura, de destinatario en destinatario.

Enseñanza de la escritura	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya deberían saber hacerlo.	Se enseña a escribir porque se ha tomado conciencia de que los modos esperados de escritura en la Universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa.
Programa compensatorio, remedial	Responsabilidad de hacer lugar a las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento
Asunto de especialistas	Compromiso de toda la comunidad universitaria

Tabla n.º 4: Comparación de las concepciones sobre enseñanza de la escritura en las universidades argentinas y la difundida por la investigación

Las cátedras universitarias argentinas no suelen enseñar a escribir (Tabla n.º 4), exigen escribir pero no lo enseñan porque se supone que los estudiantes ya deberían saber hacerlo. En el momento en que son evaluados por escrito, los alumnos tienen que escribir, y se espera que lo hagan de determinadas formas, pero estas no suelen ser enseñadas. (En general, en Argentina predominan los exámenes en prosa, aunque hay algunas carreras que utilizan exámenes de elección múltiple). En las universidades anglosajonas sí se enseña a escribir porque se ha tomado conciencia de que los modos esperados de escritura en la Universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa.

Para ilustrar estas representaciones, veamos algunos fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios argentinos:

*Me parece que enseñarnos a escribir no es una tarea que tiene la universidad.
(Estudiante, 1er año, Letras)*

Otro estudiante afirma:

En las materias sí te piden que el texto esté bien organizado, que se entienda... pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada sobre cómo lograrlo. [...] Los profesores no te dicen cómo incluir citas textuales, ni referencias bibliográficas, se supone que lo sabés o que lo vas a averiguar por ahí.

(Estudiante, 1er año, Artes)

Podemos observar que estos alumnos señalan que las cátedras les requieren escribir no de cualquier modo, sino de acuerdo con ciertas convenciones de la escritura académica. A pesar de que estas suelen ser nuevas para los estudiantes (no se ejercitan en la escuela secundaria), sin embargo, raramente van acompañadas de enseñanza.

¿Qué piensan los profesores universitarios argentinos sobre la potencial orientación que podrían dar en relación con la escritura? Veamos la respuesta de un auxiliar docente de segundo año, que imparte el curso de Relaciones Laborales, cuando el entrevistador le pregunta:

Entrevistador: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir?

Docente: No.

Entrevistador: ¿Por qué?

Docente: Porque tengo que enseñarles la materia, ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria; yo por lo menos escribía bien, aprendí en la secundaria a escribir.

Entrevistador: ¿Y, vos, cómo pensás que ellos, los alumnos, pueden aprender a hacer eso, hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

Docente: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

Entrevistador: ¿Y de dónde lo podrían saber?

Docente: (Se ríe) muy buena pregunta, de las materias anteriores, porque esta materia que yo enseño es de segundo, yo creo que... (sigue pensando), yo creo que tendrían que tener talleres de escritura con gente especializada... de letras.

Observamos que docentes como este no se ocupan de enseñar a escribir, pero en esta entrevista pareciera que toma conciencia de que por su cuenta, por inspiración, los alumnos no pueden aprender a hacerlo, y comienza a notar la necesidad de proveerles enseñanza. Sin embargo, él sigue creyendo que no tiene que ver con ello, y apela a alguien especializado que enseñe sobre escritura.

Vamos a ver más adelante que, después de constatar las reiteradas dificultades de los alumnos para escribir, las universidades argentinas empiezan a percatarse de la necesidad de enseñar a hacerlo. Sin embargo, se considera una enseñanza remedial, como un programa compensatorio, innecesario si los alumnos llegaran mejor formados. En comparación, las universidades anglosajonas entienden que enseñar escritura académica no es algo remedial, sino intrínseco a la educación superior. Es una responsabilidad de todas las

cátedras incluir en sus currículos y en sus programas las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran conocimiento. En Argentina, en la medida en que empieza a haber una pequeña conciencia de que los alumnos no pueden hacerlo solos, se tiende a considerar que el que debe ocuparse de la escritura es el especialista, el profesor de Letras, de Lengua. En cambio, en las universidades anglosajonas se insiste en un compromiso de toda la comunidad universitaria.

Alumnos universitarios	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Autónomos: no precisan ayudas pedagógicas	Co-responsables por su aprendizaje, pero necesitados de orientación explícita para ingresar a nuevas culturas académicas

Tabla n.º 5: Comparación sobre concepciones sobre los alumnos universitarios

Otro supuesto divergente es la concepción de qué es ser un alumno universitario (Tabla n.º 5). En las universidades argentinas, se insiste (como justificación de no ocuparse de la escritura) en que los alumnos son autónomos por ser ya universitarios, y, por lo tanto, no precisan ayudas pedagógicas. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, se entiende que los alumnos no pueden ser autónomos en prácticas de escritura con las que no están familiarizados, pero sí deben ser co-responsables por su aprendizaje, aunque necesitados de orientación explícita para ingresar a las nuevas culturas académicas que les exigen escribir de nuevos modos (Chanock 2001).

Se puede apreciar esta representación en los siguientes fragmentos de entrevistas a docentes y alumnos sobre las orientaciones que se dan en relación con la lectura y la escritura:

No los oriento sobre lectura y escritura porque entiendo que son universitarios, y ellos mismos tienen que decidir. (Auxiliar docente, 1er año, Psicología)

El docente va y explica, [...] te dice: “Lean estos textos” y ya está, depende de cada uno. [Los alumnos universitarios] como que ya son más grandes y es algo que depende de ellos. (Estudiante, 1er año, Artes)

Sin embargo, la pregunta que nos formulamos es: ¿Cómo alguien va a saber qué hacer si desconoce las reglas de juego, cómo va a poder decidir si no conoce las opciones? La creencia de que los alumnos debieran ser autónomos no tiene en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la Universidad son distintas de las que se les exigían en la escolaridad anterior. Por consiguiente, pretender que se desenvuelvan independientemente en ellas es confiar en la magia. Nadie puede ser autónomo en una práctica en la que no tiene experiencia. Ser autónomo implica poder autorregular las propias prácticas, lo cual requiere conocer sus normas de funcionamiento.

Volvamos a apreciar en un par de fragmentos de entrevista la diferencia entre universidad y secundaria en cuanto a las prácticas de lectura y escritura esperadas:

[En la escuela secundaria] nos daban consignas muy concretas de escritura y lectura. El trabajo consistía en transcribir párrafos de los textos, sin necesidad de razonar lo que escribía, sin relacionar con otros textos e ideas, [razonamiento que sí se exige en la universidad]. (Estudiante, 1er año, Humanidades)

Otro estudiante refiere:

En el secundario está como más servido, [más a la vista, más explícito], las preguntas son concretas, tenés pruebitas y vas estudiando temitas; acá en la Universidad es distinto, tenés que armar como una historia, crear un texto, acá está como más escondido. (Estudiante, 1er año, Humanidades)

Los alumnos están diciendo que en la Universidad se encuentran con prácticas de lectura y escritura novedosas, y en muchos casos no saben cómo operar en este nuevo entorno. Resulta oportuno aquí citar a una antropóloga australiana, Kate Chanock (2001), directora del programa de escritura de su universidad, quien defiende las necesidades de los estudiantes, en un texto que se titula *From Mystery to Mastery, "Del misterio a la maestría"*, al dominio; en esta cita hace referencia a que las prácticas exigidas a los estudiantes son un misterio para ellos:

Para desempeñarse en cualquier rol, existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos. (Chanock 2001: 8)

2.2.3. Sistemas de enseñanza de la escritura académica

A continuación haré referencia a los sistemas de enseñanza y mostraré en qué difieren las universidades argentinas de las universidades anglosajonas, en cuanto a sus formas de enseñar a escribir en la academia. Los datos corresponden a instituciones de Estados Unidos, Australia y Argentina. Aunque mi estudio contrastivo ha indagado también qué ocurre en Canadá, a los fines de simplificar esta exposición, omitiré estos datos y solo dejaré asentado que la enseñanza de la escritura académica está menos consolidada en las universidades canadienses respecto de las norteamericanas, y que, cuando lo está, los sistemas implementados son semejantes a los del país vecino, porque se han inspirado en ellos. Para profundizar en este estudio comparado, puede consultarse Carlino (2002, 2004 y 2005b).

2.2.3.1. El caso norteamericano

La mayor parte de las universidades norteamericanas tienen un “requerimiento de escritura”; esto quiere decir que, para obtener el título de grado, cada alumno debe demostrar cierto nivel de escritura. Este requerimiento de escritura puede ser saldado de distintas maneras según las universidades: en algunas a través de un examen, que generalmente aprueban los estudiantes que ya vienen preparados de niveles previos. En muchas otras universidades, no hay una prueba inicial, sino que todos los alumnos reciben educación en escritura, según las formas que a continuación detallo.

Por un lado, existen cursos de composición, algo así como talleres de escritura; una misma universidad suele tener más de un nivel, y los alumnos cursan entonces Composición I, II, etc. Desde la perspectiva argentina, estos cursos no son novedosos. Lo que constituye una novedad son los otros sistemas para enseñar escritura académica. Así, además de esas materias separadas del resto de las asignaturas, existen los llamados Centros de Escritura (*Writing Centers*). Son ámbitos físicos en los cuales funcionan diversos programas institucionales: tutores de escritura, compañeros de escritura y/o materias de escritura intensiva; también brindan un servicio de orientación a los docentes.

Los *tutores de escritura* son estudiantes de pregrado o postgrado, que son capacitados inicialmente y supervisados luego por especialistas en escritura. Dentro de estos centros, los tutores funcionan como lectores críticos de los trabajos de los alumnos. Los estudiantes concurren al Centro de Escritura con su

texto en curso para discutirlo con un tutor y recibir retroalimentación. Según los comentarios recibidos, reescriben su texto antes de tener que entregarlo a su profesor. Los Centros de Escritura conocen los problemas más frecuentes y tienen disponibles pequeños escritos con pautas muy prácticas que ayudan a enfrentar cada uno de estos problemas. Son *handouts* de una a tres páginas que están a mano de los tutores, quienes, en muchos casos, después de una tutoría, recomiendan al estudiante llevarse para leer uno de estos folletos para mejorar su texto. Resulta interesante observar cómo este sistema de tutores se diferencia de un curso de redacción porque no enseña a escribir en forma general, sino que ayuda a reflexionar sobre tareas de escritura en curso solicitadas por las distintas cátedras. De este modo, los alumnos escriben sobre los temas que eligieron estudiar, y aprenden poco a poco a diagnosticar los problemas de sus escritos y a intentar caminos para hacerles frente.

El sistema de *compañeros de escritura* es similar al de tutores, pero funciona de un modo más integrado a las cátedras. Este sistema requiere que el docente que imparte una materia coordine su trabajo con el Centro de Escritura. Por ejemplo, un profesor de Biología, Historia o Ciencia Política exige a los estudiantes una monografía para una fecha determinada, y solicita al Centro de Escritura que un *compañero de escritura* acompañe algunas de sus clases, mientras los alumnos están preparando los borradores. Los alumnos, en clase, acuerdan una tutoría para recibir retroalimentación, que oriente la revisión del trabajo antes de entregar la monografía. Es posible notar que, para que funcione este sistema, se requiere una mayor integración de la enseñanza de la escritura en cada disciplina, porque el profesor debe prever tiempos diferentes cuando da consignas de escritura, para que pueda intervenir el *compañero de escritura*, antes de la entrega final, leyendo y haciendo un comentario crítico a los textos de los alumnos. Los *compañeros de escritura* también intervienen al comienzo de la tarea de escritura, en coordinación con el profesor de la asignatura, para ayudar a los alumnos a analizar las características que, como texto, ha de tener el escrito esperado.

Las *materias de escritura intensiva* profundizan la inclusión de la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Así, por ejemplo, cátedras de Geología, Relaciones Laborales, Física, etc., que tienen por objetivo enseñar sus contenidos, han hecho mayor lugar en sus currículos para ocuparse de orientar la escritura que los alumnos realizan de los contenidos disciplinares. Entonces,

prevén un mínimo de tareas de escritura en las que el mismo docente y/o un *compañero de escritura*, de los que proveen los Centros de Escritura, inicialmente clarifica cuáles son los rasgos del texto esperado y luego retroalimenta las producciones en curso haciendo comentarios para que los alumnos puedan mejorarlas. Son materias donde está previsto dedicar tiempo de clase a la escritura, a discutir consignas y acordar qué es lo que se está solicitando hacer. En otros ámbitos, los docentes suelen quejarse cuando los alumnos no entienden las consignas; en cambio, con este sistema se discuten en clase para ayudar a comprenderlas, se dan criterios de evaluación antes de que los alumnos sean evaluados, justamente para que ellos puedan prever lo que se les pide en sus escritos; se analiza un texto, un modelo, para orientar lo que una cátedra espera que produzcan, y se discuten problemas de escritura frecuentes. A la vez, el profesor ofrece tutorías para retroalimentar los borradores de los alumnos y organiza comentarios o revisión entre pares.

Las materias de escritura intensiva, que significan todo lo anterior, están reglamentadas institucionalmente; no cualquier materia puede ser considerada como tal. Para que la Universidad certifique en las libretas de los alumnos que han cursado una materia de escritura intensiva (lo cual es una forma de satisfacer el requerimiento de escritura mencionado más arriba), estas materias deben cumplir con todo lo anterior y deben acreditarse frente al Centro de Escritura de la Universidad, demostrando que ocurre esto. Por ejemplo, las materias que quieren ser consideradas “de escritura intensiva” han de presentar un plan de cátedra y un programa de la materia acorde, que son evaluados por la Universidad. Para las cátedras, convertirse en materias de escritura intensiva tiene algunas ventajas, como contrapartida a la labor extra que significa llegar a ser tales. Por ejemplo, se les reduce el número de alumnos por clase, o bien se les asigna un docente ayudante adicional (por ejemplo, un “compañero de escritura”), o bien se les otorga un subsidio para innovación educativa, etc. Asimismo, estas materias de escritura intensiva cuentan con mucho apoyo técnico de los especialistas en enseñanza de la escritura, que conforman el staff de los Centros de Escritura. Estos especialistas guían a los profesores cualesquiera (de Química, Psicología, Negocios, etc.), que no son expertos en enseñar a escribir, para que tengan herramientas sobre cómo hacerlo respecto de los temas que enseñan en sus asignaturas. El programa de las materias de escritura intensiva explicita la relación entre las tareas de escritura y los objetivos disciplinares, es decir, indica de qué modo escribir en esa asignatura contribuye al aprendizaje

de sus contenidos conceptuales. Estas materias dan créditos extras a quienes las cursan, en la medida en que no solo evalúan conocimientos conceptuales, sino que también certifican que los alumnos han tenido que escribir sobre esos contenidos y han incrementado su aprendizaje sobre cómo hacerlo.

En la siguiente cita de Katherine Gottschalk, directora del Centro de Escritura de la Universidad de Cornell, ella describe el propósito del programa de escritura de su Universidad, que sostiene este sistema de materias de escritura intensiva:

Un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente. (Gottschalk 1997: 23)

Esta sería la esencia de las materias de escritura intensiva, estar coordinadas por un programa de escritura, al servicio de las asignaturas, y no al servicio de la enseñanza de la escritura por sí misma. Veamos, en otro documento analizado en este estudio, el caso de la Universidad Estatal de Georgia, que también tiene el sistema de materias de escritura intensiva:

Las materias de escritura intensiva usan la escritura como una herramienta para aprender y ofrecen amplias oportunidades para escribir en la disciplina. La revisión y la retroalimentación de la escritura en proceso son centrales porque la investigación indica que los estudiantes aprenden más y escriben mejor cuando revisan su trabajo con frecuencia a partir de la retroalimentación recibida. Estas materias suelen ser versiones mejoradas de las materias previamente existentes (...) La mayoría de las materias de escritura intensiva plantean tareas de escritura con revisión, escritura secuenciada, revisión de pares y consulta con un tutor de escritura. (Programa de Escritura a través del Currículo)

Ejemplo de una materia de escritura intensiva de esta Universidad es Geología del Medio Ambiente (*Environmental Geology*). El programa de la materia señala:

El objetivo central de las tareas de escritura es crear oportunidades de acrecentar el aprendizaje (aprender sobre un tema particular más allá de lo dado en la materia). Todos los alumnos deben revisar su escrito después de la corrección del docente, y la nota se asignará a esta versión revisada. El trabajo será corregido según los siguientes criterios: organización, precisión técnico-conceptual, gramática, adecuada cita de fuentes y si se produjo aprendizaje más allá del material cubierto en la materia. Seguiremos la forma de citar de la *Geological Society of America*

(Asociación Geológica de Estados Unidos). Se recomienda consultar *Geology*, como un ejemplo de citas correctas. Los alumnos deben reunirse con el tutor de escritura por lo menos una vez para discutir su elección del tema, la organización del escrito y otras cuestiones sobre la escritura. Consideren los encuentros con el tutor de escritura como una revisión de pares confidencial. (Programa de la Cátedra de Environmental Geology, Georgia State University)

Las materias de escritura intensiva (y, también, los otros dos sistemas que vinculan ayudas para escribir con el aprendizaje de las disciplinas) forman parte de programas institucionales llamados WAC (“Writing Across the Curriculum”, escribir a través del currículo) y WID (“Writing in the Disciplines”, escribir en las disciplinas). Estos programas recogen el ideario de las corrientes pedagógicas homónimas: WAC subraya el potencial elaborativo (cognitivo, epistémico, de aprendizaje) que alberga el escribir (Bazerman *et ál.* 2005) en tanto que WID enfatiza las diferencias en las formas de pensar / argumentar entre campos disciplinares (Monroe 2003; Hillard y Harris 2003). Aunque puede presentarse cierto debate entre ambas corrientes, WAC insiste en escribir para aprender y WID en aprender a escribir según ciertas convenciones, lo cierto es que cuando los alumnos reciben orientación para escribir los contenidos de una materia incrementan el aprendizaje de sus conceptos y de sus formas discursivas simultáneamente.

2.2.3.2. El caso australiano

En Australia las corrientes teóricas que inspiran el interés por la escritura en la Universidad son: la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday; la corriente inglesa llamada *Academic Literacies* (alfabetizaciones académicas) y las investigaciones provenientes de la psicología de la educación que han trabajado el vínculo entre escritura y evaluación. En este país, existen políticas del gobierno federal que han promovido en las universidades la responsabilidad explícita para el desarrollo de habilidades de comunicación, incluyendo la comunicación escrita como un objetivo acordado con el sector empresarial. Las corporaciones en las que después van a trabajar los alumnos constataron sus dificultades para comunicarse con efectividad. Trabajaron de acuerdo con las universidades para que se incluyera la escritura dentro de las competencias que este nivel educativo debía hacerse cargo de enseñar.

A la vez, la escritura y la lectura son incluidas en los currículos de las materias como herramientas para poder seguir aprendiendo en el futuro. En este

país está claro que el conocimiento que se enseña hoy en las universidades, sin duda, va a ser insuficiente para su desarrollo profesional, y buena parte va a estar desactualizado cuando los alumnos egresen de las carreras; por lo tanto, tendrán que seguir aprendiendo. Entonces, la Universidad ha asumido la responsabilidad de enseñar a “seguir aprendiendo en el futuro”, a través de ocuparse en el presente de la lectura y la escritura. Por consiguiente, muchas universidades tienen legislación, estatutos universitarios en los que aparecen la lectura y la escritura como habilidades de comunicación que se van a requerir para el desempeño profesional, y la Universidad se compromete a ocuparse de ellas.

También hay centros de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (*Teaching and Learning Centers o Language and Learning Centers*). Estos centros tienen programas de formación y de desarrollo profesional para los docentes, con el fin de que integren la escritura en sus materias, con dos objetivos: por un lado, integrar el leer y el escribir para aprender, es decir, la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje; por otro, ocuparse de la lectura y la escritura de los alumnos para ayudarlos a pertenecer a las culturas académicas y profesionales a las que quieren ingresar.

Estos centros de escritura también proponen lo que llaman *enseñanza en equipo* (*Team Teaching*). Este sistema se caracteriza por el trabajo conjunto de dos profesores: un profesor experto en un área (Física, Biología, Historia, etc.), que sabe leer y escribir en su disciplina, pero no necesariamente sabe enseñar estas prácticas; el otro profesor, experto en escritura, y perteneciente al Centro de Enseñanza y Aprendizaje, especialista en enseñarlas. Estas díadas de docentes trabajan cooperativamente para planificar unidades didácticas de enseñanza de la asignatura que incluyan orientación sobre cómo escribir para esa materia. El trabajo en equipo se mantiene hasta que el profesor de la asignatura pueda apropiarse de esas estrategias de enseñanza de la lectura y escritura para proseguirlas por su propia cuenta en el futuro.

A la vez, estos centros de enseñanza y aprendizaje también ofrecen un servicio similar a los *tutores de escritura*, que analizamos más arriba para las universidades de Estados Unidos. Para el caso australiano, se llaman *consejeros de escritura y de habilidades académicas* (*Language and Academic Skills Advicers -LAS-*).

Un psicólogo educacional australiano, Biggs, expone las razones que

fundamentan por qué hay que ocuparse de la escritura en las materias:

Tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura, que puedan ser enseñados por expertos ajenos a la misma, ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello sobre lo que se toma nota, es decir, de la materia. (Biggs 1990, en Chalmers y Fuller 1996: p. viii)

Como puede notarse, en Australia muchas universidades apoyan institucionalmente a sus profesores para que se responsabilicen por la escritura en sus materias. Ofrecen formación continua a los docentes a través de los programas de desarrollo profesional docente o a partir de la enseñanza en equipo. También, promueven la transformación e innovación de las prácticas: otorgan subsidios para proyectos pedagógicos que integran la lectura y la escritura en la enseñanza de las cátedras; promueven foros periódicos de intercambio académico-científico sobre la lectura y la escritura y sobre temas más generales como la enseñanza y aprendizaje universitarios. Además, para ascender en el escalafón docente, las universidades reconocen la participación de los profesores en estas tareas.

La siguiente cita, tomada de un estatuto de la Universidad de Western Australia, hace explícita esta postura institucional:

La alfabetización académica es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. [...] Definiciones más precisas de alfabetización académica se harán por quienes practican cada disciplina, teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina; las concepciones sobre alfabetización académica varían entre disciplinas y, por tanto, las mejores prácticas para promoverlas son concomitantemente distintas. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

La resolución continúa y subraya que la responsabilidad para la alfabetización académica

es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación

institucional [...], los estudiantes. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

Como puede notarse, todos están incluidos. El documento termina diciendo:

Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas; así mismo tendrán que proveer retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudar a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

2.2.3.3. El caso argentino

La lectura y la escritura son prácticas habitualmente omnipresentes en la mayoría de cátedras de las universidades argentinas, pues los alumnos leen y escriben. Sin embargo, estas prácticas tienden a ser inobservables: no aparecen mencionadas en los programas, no aparecen orientadas por los docentes. Esto ocurre en virtud de una serie de concepciones que este estudio ha puesto de manifiesto. Como hemos mostrado, es frecuente pensar que lectura y escritura son habilidades básicas, aprendidas al inicio de la escolaridad y que pueden ser transferidas a cualquier texto y contexto. Por este motivo, no se piensa en ellas en el nivel universitario, ya que se las considera algo “dado”.

La presencia marginal de la escritura puede notarse en su escasa mención en los programas de las cátedras que hemos revisado. Por ejemplo, lo único que dicen referido a la escritura es:

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual escrito, presencial y un trabajo de síntesis conceptual escrito individual, domiciliario. (Programa de una cátedra de Psicología de la Universidad de Buenos Aires)

En otros programas, la escritura ni se menciona, y mucho menos se la vincula con el aprendizaje de la materia. El fragmento citado es uno de los pocos casos en que la escritura aparece nombrada, y esto ocurre a propósito de tratar la forma de evaluación. La escritura se ha vuelto apenas visible a la hora de evaluar a los alumnos por medio de un escrito.

A pesar de este panorama general, existen excepciones. En primer lugar, desde hace unos quince años, en algunas carreras y universidades se vienen

creando asignaturas, porque se empieza a constatar que buena parte de las dificultades de los estudiantes de los primeros años está vinculada con su falta de familiaridad con las prácticas de análisis y producción de textos académicos.

En segundo lugar, surgen nuevas experiencias durante el último lustro en las que la lectura y escritura son objeto de enseñanza explícita en algunas cátedras universitarias. Las dificultades de buena parte de los alumnos, y el fracaso de muchos, empiezan a ser pensados en relación con la lectura y la escritura que se les exige pero no se les enseña: los estudiantes no entienden lo que leen y no pueden dar cuenta de ello a la hora de ser evaluados. Ese fracaso es parte de la creciente y preocupante deserción estudiantil. Frente a estos problemas, el Ministerio de Educación de la Nación financia programas de retención estudiantil, al comienzo de la Universidad, y programas de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad. Veamos dos ejemplos de lo que se ha hecho con estas líneas de financiación, de articulación y retención:

Por un lado, varias universidades han utilizado el dinero asignado, para elaborar materiales bibliográficos destinados, en algunos casos, a alumnos que finalizan el secundario o cursan el primer año universitario y, en otros, a docentes de los últimos años del secundario. El problema con estos materiales escritos es que, si no van acompañados de un contexto pedagógico que ayude a sus destinatarios a ejercitar las propuestas que allí aparecen, son de poca utilidad, porque la escritura no es un saber declarativo, no puede ser transmitida como una disciplina, donde hay una serie de conceptos que un buen texto puede explicar; la escritura y la lectura, en cambio, son saberes de tipo procedimental, práctico. Los alumnos o los docentes que reciben estos materiales escritos, aunque sean de excelente calidad, si no tienen apoyos pedagógicos sobre cómo utilizarlos, y si no cuentan con oportunidades de poner en práctica la escritura y lectura a partir de estos, no logran convertir el saber declarativo que aparece en estos textos en un saber práctico procedimental. Lectura y escritura son, ante todo, prácticas sociales, que no pueden comunicarse como información conceptual.

Por otro lado, a partir de los programas de retención financiados por el Ministerio, se creó en algunas universidades el sistema de docentes o alumnos tutores. Por ejemplo, los llamados tutores de lectura son alumnos universitarios de años superiores que voluntariamente comparten horas de estudio con estudiantes ingresantes, discuten con ellos los textos, y les cuentan lo que saben por su experiencia como estudiantes más avanzados. Han sido capacitados y

son supervisados por especialistas pedagógicos de la Universidad. Además, reciben un pequeñísimo estipendio, financiado por los programas ministeriales (Solá Villazón y de Pauw 2004).

En otras universidades nacionales, se ha creado un cuerpo de tutores de retención estudiantil. El sistema consiste en incrementar el salario de algunos docentes, con la condición de que, además de sus clases, ofrezcan tutorías a los alumnos para trabajar los textos de la asignatura respectiva y sus dificultades con el cursado de la materia (Barbabella *et ál.* 2004; Martínez *et ál.* 2006). Por último, el sistema de *tutores de estudio* consiste en ofertar a los alumnos tutorías individuales con docentes especializados en lectura, escritura y aprendizaje (Baldoni *et ál.* 2005).

Aunque llevan poco tiempo funcionando, existe ya alguna valoración informal sobre estos programas de tutores. Quienes participan de las tutorías se ven enormemente beneficiados, tanto los alumnos que reciben la tutoría como, en el caso de las tutorías de lectura, los que funcionan de tutores de sus compañeros. Sin embargo, también se comprueban problemas: en muchos casos, son pocos los alumnos que asisten a las tutorías. Una de las razones de este bajo índice de participación radica en que los profesores titulares no apoyan suficientemente el sistema de tutores. En la medida en que los profesores titulares no están involucrados en este sistema, en sus clases no hacen referencia a las tutorías, no comentan el beneficio de asistir a ellas, e implícitamente dan el mensaje de que las tutorías no forman parte de los aprendizajes esperados. Por lo tanto, si el jefe de cátedra no considera o no valoriza públicamente la tutoría, los alumnos terminan considerándola irrelevante para las materias. Es como si la tutoría no estuviera vinculada con lo que el titular de cátedra ve como importante de la materia; en consecuencia, los alumnos tampoco lo ven como importante.

En tercer lugar, en varias universidades argentinas también hay acciones autogestionadas, no financiadas oficialmente, motivadas por el compromiso personal de algunos profesores, que provienen de Educación, de Psicología o de Lingüística, quienes vislumbraron que la lectura y la escritura son herramientas para la enseñanza de sus materias (por ejemplo, Carlino 2005a; Vázquez y Jacob 2006). También algunas cátedras de las “ciencias duras” comienzan a reconocer que escribir sirve para posicionar a los alumnos más activamente en las clases, para ayudarlos a comprender y, por tanto, para aprender la materia. Así, estas asignaturas se ocupan, por su cuenta y sin orientación ni apoyo institucional, de

la lectura y la escritura de sus alumnos (De Michelli, *et ál.* 2006; Iglesia y De Michelli 2006; Manacorda 2006).

Finalmente, otras experiencias realizadas en los últimos cinco años son los talleres de formación para docentes, ofrecidos por especialistas en lectura, escritura, y/o en pedagogía, con el objetivo de ayudar a estos profesores a integrar la enseñanza de la interpretación y producción de textos en sus materias (Marucco 2004 y 2005).

Como se observa, algunos sectores de las universidades argentinas comienzan a tomar conciencia sobre la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura. En los foros donde estas cuestiones han sido planteadas (simposios, jornadas), surge la controversia sobre: i) quién debe asumir esta responsabilidad (el profesor de la asignatura, integrando la lectura y la escritura a su materia; o el profesor especializado en Lengua, en cursos específicos); y ii) cuándo se debe trabajar la escritura y la lectura (al comienzo de las carreras o a lo largo de ellas).

A pesar de este panorama problemático y de debate, estas experiencias son valiosas porque convierten en observables la lectura y la escritura, y de ese modo recuerdan que hay que ocuparse de ellas. Sin embargo, los esfuerzos realizados hasta el momento son insuficientes por varias razones. Por un lado, por cómo se percibe el problema: enseñar y aprender a leer y escribir en la Universidad se consideran fenómenos remediales, que han de implementarse en virtud de las carencias constatadas en los alumnos (cuando, en cambio, podrían ser entendidos como una formación necesaria, no paliativa, dado que las prácticas de producción y análisis de textos académicos son propias de este nivel educativo y todos los estudiantes se beneficiarían si fueran orientados en ellas). La segunda razón de que estos esfuerzos sean insuficientes se refiere a su impacto: las acciones iniciadas no suelen tener un alcance general, porque están ubicadas solo al comienzo de las carreras o porque dependen de voluntades y compromisos personales de los profesores sin apoyo institucional. Por último, los proyectos emprendidos no están legislados, han surgido como propuestas *ad hoc*, y aún no han sido incluidos en la agenda de discusión de los gobiernos de las universidades, no están contemplados en sus estatutos y, por ello, carecen de sostén institucional y plantean dudosa continuidad en el futuro porque no tienen asegurado su financiamiento. No integran el currículum de las carreras, no son consideradas (ni por profesores, alumnos o instituciones) como intrínsecas a la formación superior. Estas acciones, por el momento, no forman parte de una

política orgánica de las casas de estudio.

Por su lado, las experiencias que no integran la lectura y la escritura en la enseñanza de las cátedras, sino que se dan a través de talleres separados, han de ser apreciadas con cautela. Primero, porque depositan la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura en una instancia única, y en muchos casos crean la ilusión de que se hace “algo”, cuando en realidad no se hace lo suficiente. La existencia de un curso o taller específico, salvo que vaya acompañado de otras acciones, puede dar implícitamente el mensaje al resto de las asignaturas de que a ellas no cabe ocuparse de cómo leen y escriben los estudiantes en sus materias. En segundo lugar, porque los alumnos, al ver que este tipo de cursos no están insertos en la estructura curricular y los involucran en temas que ellos no eligieron estudiar, pueden considerarlos irrelevantes. Quien cursa Ciencias Económicas, Física o Relaciones Industriales, por ejemplo, suele preguntarse qué tienen que ver la lectura y la escritura con sus estudios; en cambio, aprecian que los profesores de las materias propias de sus carreras los orienten sobre la lectura y la escritura de los contenidos que las constituyen, y sobre los géneros discursivos específicos de estas disciplinas y ámbitos profesionales. Las experiencias de las universidades anglosajonas muestran que, para que esto ocurra, se precisan acciones institucionales de desarrollo profesional de los docentes, es decir, se requiere el trabajo interdisciplinario entre especialistas en lectura, escritura y aprendizaje, y especialistas del resto de las materias. Estas acciones formativas o de labor en equipo son las que permiten que, progresivamente, los profesores de las diversas cátedras universitarias logren integrar la enseñanza de sus contenidos con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura que esperan que realicen sus alumnos, tanto para aprender estos contenidos como para desempeñarse en sus profesiones futuras.

2.2.3.4. El valor de los estudios comparativos

El trabajo de investigación presentado, realizado con un enfoque contrastivo, ha permitido volver observable el quehacer propio. Comparar lo que se hace en Argentina con lo que hacen otros países ayuda a entender mejor el problema. Sabido es que las prácticas y concepciones arraigadas son difícilmente

⁴ No es posible hacer lo que hacen las universidades anglosajonas porque los contextos son distintos y no permiten la imitación (aunque sí la inspiración).

apreciables como tales desde su interior, y que los estudios comparativos suelen ser instrumentos apropiados para dotarlas de visibilidad. Por ello, indagaciones contrastivas como la presente posibilitan convertir en observables algunos supuestos y modos de hacer habituales y culturales pero no naturales ni necesarios.

A la vez, permiten aprender del camino transitado por otros, no para copiarlo⁴ sino para evitar inventar lo que ya fue probado, para poder diseñar a partir de la experiencia ajena y, de este modo, para contribuir a la didáctica de la escritura y la lectura en la educación superior. Si no tenemos en cuenta lo realizado por otros, no es posible avanzar. Por ello, es importante documentar las prácticas, esto posibilita hacer historia científica; si no se publica, el quehacer docente e institucional queda en el campo de la experiencia anecdótica individual. Si se difunde a través de la escritura lo que se hace en las aulas y en las instituciones, eso favorece que otro lo critique y construya a partir de allí. Así funcionan las ciencias: el conocimiento se va documentando y es objeto de crítica del conocimiento posterior.

3. La necesidad de la alfabetización académica

3.1 Razones

Según lo que surge de este estudio, es necesario que nos ocupemos de la lectura y la escritura en todas las cátedras universitarias, por varias razones:

La primera es porque no se puede aguardar a que mejore la educación previa, la escuela secundaria; eso sería condenar a los alumnos universitarios actuales. Si bien la educación secundaria también ha de mejorar, carecemos del tiempo para esperar a que los alumnos lleguen mejor preparados en el futuro. Además, incluso si esto ocurriera, seguiría siendo necesario que la universidad también se hiciera cargo de la responsabilidad que le cabe: aunque el secundario mejorara, esto no implicaría que allí se deba a enseñar a leer y a escribir como después se lo hará en la Universidad. Las prácticas de lectura y escritura académicas, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (los tipos de texto que se producen, las convenciones usuales en ellos, las formas de leerlos y producirlos) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria sino en la universitaria, porque son propios de esta. Es cierto que la escuela secundaria tiene mucho para mejorar en cuanto a las

prácticas de interpretación y elaboración de textos que promueve, pero esto no es equivalente a lo que, luego, deberá ser objeto de enseñanza en la formación superior. En síntesis, aunque la educación secundaria mejore, nos corresponde ocuparnos de la lectura y la escritura en la Universidad.

La segunda razón para que la Universidad se haga cargo de orientar las formas de lectura y escritura esperadas es que los responsables de la educación previa, cuyos alumnos llegan a la Universidad, son los maestros o profesores primarios y secundarios, profesores que se forman en la educación superior; por lo tanto, si a ellos no se les da una enseñanza que integre la lectura y la escritura, ¿cómo lo van a hacer con sus futuros alumnos primarios y secundarios que son los que después llegan a la Universidad? Los maestros y profesores de la escuela primaria y secundaria, ¿cómo aprenderán a incluir en sus clases la enseñanza de la lectura y escritura, de modo que sus alumnos lleguen luego mejor formados a la Universidad?, ¿solo con teoría, sin haberlo experimentado en carne propia, en su formación superior como estudiantes universitarios?

La tercera razón por la cual todas las cátedras universitarias han de ocuparse de la lectura y la escritura es porque, en caso de no hacerlo, están planteando una evaluación injusta. Si no nos ocupamos de orientar el análisis y la elaboración de textos en la Universidad, pero seguimos evaluando a los alumnos a partir de la lectura y la escritura, estamos evaluando algo que no hemos enseñado; eso es una evaluación inválida porque exige demostrar lo que no ha sido objeto de enseñanza.

La cuarta razón tiene que ver con el hecho de que ciertas formas de leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido. Trabajar los temas de una asignatura a través de leer y escribir sobre ellos es bien distinto que hacerlo únicamente escuchando exponer al profesor. Por ejemplo, quien consulta uno o más textos y escribe sobre lo leído descubre que no tenía tan claro lo que creía comprender de ellos, encuentra incoherencias, ideas que se contradicen mutuamente, se da cuenta de que tiene lagunas en su pensamiento que requieren seguir leyendo y pensando a través de la escritura. Escribir es un medio para exteriorizar (poner afuera) y objetivar (tener de frente) lo que creíamos que sabíamos sobre un tema, y, de este modo, es posible revisarlo, elaborarlo, reformularlo, clarificarlo. Entonces, las clases no han de estar organizadas solamente en torno a la transmisión del saber por parte del docente. Para que los alumnos se apropien de lo que su profesor puede

enseñarles, tienen que elaborarlo y transformarlo, y es a través de la lectura y la escritura como consiguen asimilar (“digerir”, hacer propia) la información recibida. Que los docentes expliquen en clase sin que los estudiantes lean y escriban promueve un aprendizaje superficial, no integrado; los alumnos no se adueñan del saber que se les presenta si no lo reelaboran a través de la lectura y la escritura.

La quinta razón es de orden motivacional y participativo. Los alumnos que leen y escriben participan más en clase porque la lectura y la escritura promueven en ellos mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar. Asimismo, el hecho de que los alumnos escriban permite a los docentes conocer qué van entendiendo y qué no. Por ejemplo, es habitual que, cuando los profesores consultan en clase “¿hay alguna pregunta?”, muchos estudiantes que sí tienen dudas permanezcan en silencio porque sienten vergüenza o temor a que se los crea incapaces por sus inquietudes. Sin embargo, si el mismo docente pide que, en grupos de dos o tres, los alumnos formulen *por escrito* una o más preguntas relativas a lo que no entienden o a lo que les gustaría saber sobre el tema tratado, es muy probable que pueda recoger al menos una pregunta por grupo, ya que la situación de intercambio entre pares y de escritura resulta desinhibitoria. Lo que muchas veces los alumnos no se animan a decir oralmente sale a la luz cuando se les propone emplear la escritura.

3.2 Obstáculos

Hasta aquí, he expuesto las razones para que la Universidad se ocupe de seguir enseñando a leer y a escribir en todas las asignaturas. Veamos ahora los obstáculos que enfrentar esta responsabilidad implica. Por un lado, el tiempo: el tiempo durante las clases y el tiempo del docente. El tiempo de clase está relacionado con el conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se enseñan. Habitualmente, ocurre que el tiempo no alcanza para “cubrir” todos los contenidos de los programas. Por ello, muchos docentes piensan que no pueden incluir, también, la enseñanza de la lectura y escritura. Desde mi punto de vista, esta objeción no es preocupante, porque lo que cabe es que las cátedras revisen la idea que tienen de qué significa “dar” una materia, “cubrir” un programa. Generalmente, presuponen que esto conlleva que el docente explique todos los temas. Esta concepción de enseñanza implica, a su vez, una concepción de aprendizaje determinada: el aprendizaje por recepción

pasiva; quienes así piensan suponen que los alumnos aprenden al ritmo de lo que se les transmite, suponen que internalizan a modo de espejo lo que han escuchado.

Esta idea de una mente que funciona como fotocopidora ha sido cuestionada por la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje: sencillamente, no se aprende de este modo. Entonces, desde esta perspectiva, “cubrir el programa” solo calma la ansiedad del docente, pero no asegura que los alumnos, en sus cabezas, incorporen los conocimientos “dados”. Entonces, de nada sirve transmitir un sinnúmero de contenidos si los alumnos no logran comprenderlos y apropiarse de ellos. Y he mencionado más arriba que las principales herramientas cognitivas para hacerlo son la lectura y la escritura. Por consiguiente, cuando los profesores señalan la falta de tiempo curricular como obstáculo para ocuparse de la lectura y la escritura en sus materias, habría que discutir con ellos las ideas que tienen acerca de cómo ha de enseñarse para que los alumnos puedan aprender profundamente. Entiendo que hay formas de aprendizaje profundo y superficial, y lo que interesa es un aprendizaje profundo,

El cambio puede ir en distintas direcciones, y el ideal es una educación más democrática en la que se distribuya el conocimiento de calidad entre un número mayor de personas; esa sería la dirección que definiendo, una educación más equitativa, en la cual se intente distribuir el capital cultural entre más personas que las que actualmente lo tienen.

que requiere necesariamente de la elaboración de los estudiantes. En muchos casos, será necesario aligerar el currículo y hacer lugar a las prácticas de lectura y escritura para que lo que se transmita en clase logre ser apropiado por los alumnos.

La objeción más seria, desde mi punto de vista, es el tiempo del docente. El tiempo para leer los escritos de los alumnos y realizarles comentarios. Este tiempo en realidad está ligado con la proporción que hay entre alumnos y docentes, porque el tiempo que precisa un docente para seguir de cerca la elaboración de conocimientos por parte de sus alumnos aumenta a mayor cantidad de alumnos por docente. Que un profesor pueda ocuparse de retroalimentar la escritura de sus alumnos es lo que económicamente resulta más costoso porque exige incrementar el tiempo del docente o bajar la cantidad de alumnos por docente. Para ello se requeriría un esfuerzo institucional, y no sé cómo se resuelve, lo planteo como problema. Existen vías alternativas, por ejemplo, enseñar a los alumnos a ser sus propios

revisores de textos, enseñar revisión entre pares, crear cuerpos de tutores que ayudan y colaboran con el docente, pero de todos modos es un obstáculo para pensar.

El otro obstáculo es la falta de formación de los docentes. Los docentes de Historia, Biología, etc., con razón dicen: *“Cómo me voy a ocupar de la lectura y la escritura si yo no sé cómo enseñarlas, que se ocupe el que sepa”*. Es una objeción válida, pero es fácil de revertir a través de programas sostenidos de desarrollo profesoral, enseñanza en equipo; tenemos para inspirarnos los modelos que la presente investigación ha mostrado u otros que podamos diseñar y poner a prueba en el futuro.

4. Conclusión

Los resultados de mi estudio contrastivo entre universidades estadounidenses, australianas y argentinas nos han llevado a fundamentar por qué la educación superior ha de hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, y qué escollos es preciso enfrentar. Ahora bien, es posible invertir el razonamiento y preguntarnos: ¿Qué ocurre si *no* nos ocupamos de la lectura y la escritura en cada materia? Encontrar una respuesta es sencillo: ocurre aquello de lo que habitualmente nos quejamos: los alumnos no participan en clase, no están motivados, no entienden lo que leen, no saben escribir, aprueban el examen y en la materia siguiente se olvidan de lo supuestamente aprendido, egresan de la Universidad sin poder comunicarse eficazmente por escrito en el mundo profesional al que entran, y no tienen herramientas para seguir aprendiendo autónomamente en el futuro. Si la Universidad no asume un compromiso serio y sostenido de integrar la lectura y la escritura en la enseñanza del conjunto de las asignaturas, ocurre sencillamente esto.

Estas consecuencias de no ocuparnos de la lectura y la escritura atañen a la calidad y a la equidad de la educación. Se ha señalado que no hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir académicamente, pero sí evaluarlo, implica éticamente una evaluación injusta. Esto, en Argentina como en otros países, no afecta a todos los alumnos por igual. Perjudica más a aquellos que provienen de entornos no familiarizados con las prácticas de lectura y escritura académicas: si la universidad no les ayuda con ellas, tampoco tienen apoyo en sus hogares. Entonces, el fracaso y la deserción estudiantil se concentran en los sectores más

desfavorecidos socialmente (Lillis 1999). Por lo tanto, no ocuparse de la lectura y la escritura atenta sobre todo contra ese sector de la población más vulnerable, y contribuye a reproducir las condiciones desiguales de ingreso, en vez de aportar a revertirlas.

A partir de este panorama, los desafíos que enfrentamos en el mundo hispanohablante son diversos. Por un lado, necesitamos indagar sobre las culturas escritas en las universidades de América Latina: sabemos mucho acerca de lo que no saben hacer los alumnos; sabemos menos acerca de lo que hacemos nosotros los profesores. Por otro, necesitamos repensar la escritura como objeto transparente, evaluado pero no enseñado: necesitamos diseñar y poner a prueba formas de enseñanza sostenibles, que no impliquen un esfuerzo sobrehumano para el docente. Estas formas de enseñanza no están dadas, no existen todavía, debemos inventarlas, ponerlas a funcionar, evaluarlas, difundir las nuevas experiencias. Además, requerimos el apoyo institucional para que esto no sea una responsabilidad exclusiva del docente, sino para que avancemos hacia un esfuerzo compartido.

Espero que lo expuesto en este trabajo contribuya a seguir pensando sobre el tema. En este sentido, uno de los retos será desnaturalizar ideas habituales, que damos como supuestos. Por ejemplo, la representación de que leer y escribir son competencias básicas. Estas concepciones no son neutras sino operantes. Cambiarlas es el primer paso para transformar las prácticas. Según el sociolingüista Gee, las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

Las ideas no solo reflejan la realidad, sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirla. [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales. (Gee 1990: 8 y 23)

En este sentido, mi deseo es que las ideas que he compartido en este trabajo sirvan para continuar debatiendo y para contribuir al cambio. Ojalá, algunas de ellas den origen a una mejor educación superior.

Bibliografía

Arnoux, E. y Alvarado, M.

- 1997 "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos". En M. C. Martínez (comp.), **Los procesos de la lectura y la escritura**. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y A. Silvestri
1996 "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En E. Arnoux (comp.), **Adquisición de la escritura**. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario: Ed. Juglaría.

Baldoni, M. *et ál.*

- 2005 "Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires". **Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"**. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/B4.doc>.

Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M. y G. Fanese

- 2004 "Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004): El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la Universidad". Actas del Simposio **Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente), I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"**. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y J. Garufis
2005 **Reference Guide to Writing across the Curriculum**. West Lafayette: Parlor Press.
- Bogel, F. y K. Hjortshoj
1984 "Composition Theory and the Currículum". En F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), **Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors**. Nueva York: Norton. 1-19.
- Carlino, P.
2002 "Leer, escribir y aprender en la Universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". **Investigaciones en Psicología**. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, (7)2. 43-61.
2004 "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad". **Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura**, (25)1, marzo. 16-27.
2005 **Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica**. México: Fondo de Cultura Económica.
2005b "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". **Revista de Educación**, n.º 336, Madrid. 143-168. Recuperado enero-abril de 2005, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf.
- Chalmers, D. y R. Fuller
1996 **Teaching for Learning at University**. London: Kogan Page.
- Chanock, K.
2001 "From Mystery to Mastery". **Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"**. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

De Michelli, A.; Iglesia, P.; Donato, A. y P. Otero

- 2006 "Los alumnos opinan sobre la escritura en el aula de Biología". Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad.** Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.

Diment, E. y P. Carlino

- 2006 "Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio". Memorias de las **XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"**. 10-12 de agosto de 2006, Tomo I. 202-204. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Estienne, V. y P. Carlino

- 2004 "Leer en la Universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". En **Uni-Pluri/Versidad**, 4(3), 9-17. Disponible también en: <http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/vol4-1/vol4-3-2.htm> o en <http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/vol4-1/archivos/3articulo1.pdf> Replicado en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1062.pdf>.

Fernández, G. y P. Carlino

- 2006 "Leer y escribir en la escuela media y en la Universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA". Memorias de las **XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"**. 10-12 de agosto de

2006, Tomo I. 227-229. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Gee, J.

1990 **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: The Falmer Press.

Gottschalk, K.

1997 "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". En **Language and Learning Across the Disciplines**, 2(1), abril. 22-45.

Hayes, J. y L. Flower

1986 "Writing research and the writer". En **American Psychologist**. Vol, 41 (n.º 10).1106-1113.

Hillard, V. y J. Harris

2003 "Making Writing Visible at Duke University". En **PeerReview**, otoño. 15-17.

Iglesia, P. y A. De Michelli

2006 "Interacción entre escribir y aprender biología en el primer año de la universidad. Descripción de una experiencia". Actas del **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad**. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en <http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso/ponencias.htm>.

Lillis, T.

1999 "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery". En C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), **Students writing in the university. Cultural and epistemological issues**.

Amsterdam: John Benjamins Publishing

Manacorda, A. M.

- 2006 "Leer, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad". Actas del **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad**. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.

Martínez, S.; Echenique, M. y L. Reta

- 2006 **Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004-2005)**. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/secretaria_academica/Programa_de_Mejoramiento_de_la_calidad_y_retencion_estudiantil.pdf.

Marucco, M.

- 2004 "Aprendiendo a enseñar a escribir en la Universidad". En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la Universidad**. Colección *Textos en Contexto* n.º 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- 2005 "Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires". Actas del **Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"**. ISBN 987-22622-0-9, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/M5.doc>.

Maxwell, J.

- 1996 **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. Londres: SAGE.

Monroe, J.

- 2003 "Writing and the Disciplines". En **PeerReview**, otoño. 4-7.
- Padilla de Zerdán, C.
- 2002 "Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios". Actas del **IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística**. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002.
- Piacente, T. y L. Tittarelli
- 2003 "¿Alfabetización universitaria?" Memorias de las **X Jornadas de Investigación en Psicología**. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, t. I, 290-292.
- Piolat, A. Roussey J. y Ph. Fleury
- 1994 "Brouillons d étudiants en situation d examen". En **Le français aujourd'hui**, n.º 108. 39-49.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter
- 1992 "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". En **Infancia y aprendizaje**, n.º 58. 43-64.
- Solá, Villazón, A. y C. De Pauw
- 2004 "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos". En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la Universidad**, Colección Textos en Contexto, n.º 6, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Strauss, A. y J. Corbin
- 1990 **Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory**. Londres: Sage Publications. Ed. cast. (2002) **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vázquez, A. y L. Jacob
- 2006 "Escribir textos académicos en la Universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes". En M. Zulma Lanz, **El**

LA ESCRITURA CON UN PROPÓSITO: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS AUTÉNTICOS¹

Rosa Myriam Avellaneda Leal²

Cómo citar: Avellaneda Leal, R. M. (2009). La escritura con un propósito: la producción de textos auténticos. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 53-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879516>

RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación de tipo pedagógico, realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia, que se hizo con la finalidad de aportar a la comprensión del problema creciente de la repitencia, deserción y bajo rendimiento académico de los estudiantes. El trabajo inicia con un diagnóstico que arroja como resultado que uno de los problemas más críticos es el escaso desarrollo de la competencia discursiva, asociado al rechazo que generan los cursos de español en estudiantes de Ingeniería, como revelan los testimonios de los estudiantes, transcritos por la autora para ilustrar la problemática objeto de estudio.

La investigación se apoya en los principios teóricos, metodológicos y didácticos de la pedagogía por proyectos, con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas cotidianas particulares en el aula, cualificar la escritura a través de la producción de textos auténticos de diverso tipo, y mejorar el desempeño académico, al propiciar los distintos procesos metacognitivos

¹ Trabajo presentado en el Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Caracas-Venezuela, 2009.

² Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital FJC. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Candidata a doctora en Análisis del discurso y sus aplicaciones de la Universidad de Salamanca, España. Docente de tiempo completo de la Universidad Distrital FJC. Facultad Tecnológica. Correo: rmavellaneda@udistrital.edu.co/avellaneda@yahoo.es

asociados al acto de escribir.

El artículo finaliza con los resultados de la implementación de la propuesta que permitió el cambio de las concepciones de los estudiantes sobre la escritura y la lectura dentro de su formación académica y personal, hecho que influyó positivamente en el desarrollo de sus competencias discursivas.

Palabras claves: pedagogía de proyectos, proyecto de aula, lenguaje y metacognición

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad de carácter público, que atiende a estudiantes de estratos 1, 2 y 3 —la sociedad colombiana está dividida en 6 estratos, y estos están en relación con el nivel de ingreso económico—. Los jóvenes que acceden a las universidades públicas, y en especial a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, provienen de la ciudad capital y de las zonas más deprimidas socioeconómica y culturalmente. Los que ingresan, por razones sociales, económicas, culturales, laborales, etc., tienden a tener un bajo rendimiento, a desertar y presentar altos grados de repitencia. Este es un problema, porque la institución tiene como principio “(...) la educación como un derecho de los ciudadanos, pilar de la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. [Además,] la función social de democratizar del conocimiento, posibilitando el acceso a sectores importantes de la población, [y] (...) en su trayectoria histórica, ha contribuido en número significativo a la formación profesional, personal y humana de jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos de la población con el fin de que puedan aportar al desarrollo de su entorno”³. La problemática, además, genera unos costos económicos, sociales y culturales elevados, tanto para los estudiantes como para la Universidad. En consecuencia, se presiona para que se piense, desde diferentes perspectivas, en cómo ayudar a dar una solución a mediano y largo plazo.

Para la Universidad, es una prioridad que aquellos que inician una carrera puedan culminarla con éxito. Sin embargo, las dificultades antes expuestas no permiten que se logren los objetivos, tanto de los estudiantes, como los de la

³ Tomado del Proyecto Institucional Universitario 2007-2017.

institución. Es en este contexto general de la Universidad, y el particular de la Facultad Tecnológica, que se propuso realizar una investigación pedagógica, con el propósito de identificar algunos de los problemas más críticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto inicia con un diagnóstico, que permitió identificar que uno de los problemas más agudos, según los docentes de todas las áreas que fueron consultados, es el escaso desarrollo de la competencia discursiva de los jóvenes que ingresan a la Universidad, específicamente a las facultades de Ingeniería, contexto específico de nuestro trabajo. Surge, entonces, la investigación orientada a cualificar esta competencia, tomando como eje la escritura, por ser una de las actividades más complejas que deben realizar los estudiantes en todo su proceso académico y que no está posibilitando su éxito. Así mismo, la propuesta se enfocó en generar un cambio de visión en relación a lo que significa e implica el acto de leer y escribir, porque “la escuela generalmente desconoce el papel del lenguaje en el desarrollo de la cognición y de la conciencia social, en los procesos de la interacción humana y en la recreación estética de la realidad natural y social, dando un mayor énfasis a la adquisición de vocabulario alejado del contexto o centrándose en el estudio de las estructuras formales de la lengua. De esta manera, el lenguaje aparece así desligado de la vida y la cultura” (Rodríguez Luna y Pinilla Vásquez 2001).

¿Por qué se seleccionó como punto focal la enseñanza y aprendizaje de la escritura? Se debió a que es una de las necesidades prioritarias de los estudiantes que se “constituye en una de las herramientas de la cultura moderna y uno de los problemas críticos de la educación en sus distintos niveles de escolaridad” (Ibíd. 2001).

1. La problemática

En la sociedad actual, el dominio de la lengua escrita es un saber fundamental. Pero comprender la lengua implica saber que es un *sistema formal, significativo y activo* (Rodríguez Luna 2002) que facilita las prácticas comunicativas de manera consciente, con una intención clara, en contextos específicos de uso, que apunta a que todos los enunciados sean significativos, tengan sentido y cumplan con los propósitos de quien los usa. Además, ayuda a la construcción de los lazos afectivos, sociales, de significación e identidad de

los miembros de una comunidad de habla. Por lo tanto, no cabe duda que la lengua, en su manifestación oral o escrita, es una herramienta cultural valiosa a la hora de aprehender los diversos significados elaborados por la ciencia y la cultura.

Por todos es sabido que las sociedades actuales altamente alfabetizadas valoran en alto grado las manifestaciones de la lengua escrita, ya que, en “una sociedad alfabetizada, la lengua escrita adquiere vida propia, desarrolla orientaciones parcialmente independientes, se usa para diferentes propósitos y mucha gente cree que es superior a la lengua oral en distintos aspectos” (Stubbs, citado por Calsamiglia Blancafort y Tuson Valls 1999). Sin embargo, su adquisición y dominio no es fácil. La escritura posee unos rasgos y propiedades lingüísticas inherentes que hacen de esta una actividad muy compleja. Para Walter Ong, “no hay manera de escribir naturalmente” (Ong 1987), sino que se aprende después de un largo proceso de aprendizaje guiado o institucionalizado. Por ello se requiere, en primer lugar, de que este proceso sea realizado de manera consciente por su alto nivel de abstracción y análisis y, en segundo lugar, de un permanente entrenamiento para su dominio, no solo de los elementos formales, sino de los relacionados con los aspectos contextuales o pragmáticos, que inciden en la organización de los contenidos.

1.1 Escribir: ¡Qué jartera! ⁴

Para comprender mejor la dimensión del problema, considero pertinente mostrar algunas opiniones y experiencias muy significativas de los jóvenes universitarios, al responder la pregunta indagadora: ¿Cómo ha sido su experiencia con los cursos de español? Esta pregunta surgió al notar la desmotivación, displicencia y desagrado, al saber que tenían que tomar otra materia de español en la Universidad, más porque eran estudiantes de carreras de Ingeniería y muchos habían realizado esta elección para alejarse de las humanidades, por lo que no entendían por qué tenían que cursarla.

Los comentarios sobre sus experiencias fueron desalentadores y reveladores. A una parte, le causaba algún tipo de rechazo, y sorprende que a muchos —un porcentaje elevado—, odio, repudio, aburrimiento, fobia, pereza, miedo, etc.; sus recuerdos muestran la razón de su desmotivación y desagrado frente a la

⁴ En la jerga juvenil, la expresión es sinónimo de pereza.

enseñanza y aprendizaje de la lengua. A continuación presento solo 2 registros para entender la dimensión del problema y su causa.

- (1) *Recuerdo como si fuera ayer la primera clase de español y literatura (...) la profesora a la que le correspondió la materia era la más vieja, de la que por su apariencia física se tenían las peores referencias. Las veinte niñas que formaban el curso estaban muertas del susto⁵; ella se presentó e inició la clase. Como fue costumbre en los años siguientes, se dedicó a repetir todo lo que sabía, pero nunca llegó a preocuparse por saber si el grupo asimilaba algo de lo que ella hablaba, por esto las clases eran un tormento, por lo general alguna niña se enfermaba justo antes de iniciar el tema y las demás presentes de cuerpo y nunca de mente. Sin embargo, aprendí a leer, y no por mérito de la clase, sino por mi mamá, que en muchas oportunidades notó la fobia que le sentía a la materia.*

Pero, para muchos, el curso era innecesario y no pertinente en su formación, ya que habían elegido una carrera de Ingeniería, porque no les gustaba leer ni escribir, sino los números. Uno de ellos escribe:

- (2) *La experiencia con el español durante el bachillerato fue muy mala, con pocas motivaciones que nos llevaran o, en otras palabras, me llevaran a tomarle un poco de agrado; en primero de primaria, nuestra profesora nos ponía a leer a cada alumno un párrafo de algún cuento y cuando lo hacíamos mal, nos pasaba al frente con las manos arriba y teníamos que esperar que acabaran las clases, para tomar un libro y leer personalmente con ella, algo que realmente odiaba. (...) En el bachillerato las clases de español eran una completa jartera. La profesora que me correspondió de sexto a octavo, aquella profesora llevaba a las clases unas carteleras que creo tenía desde que ella estaba en la Universidad, ¡viejas!, rotas y se les notaba los años. Ella siempre era la que hablaba y nos colocaba a leer libros que me agradaban, pero nunca trabajábamos sobre ellos, solo llamaba uno por uno y le hacía una pregunta sobre él y era todo. En noveno nuestra profesora tenía la costumbre de dejar a alguien dictando mientras ella cómodamente salía del salón para la cafetería a tomarse un café y fumarse su cigarrillo que no le podía faltar, llegaba unos quince minutos antes de terminar la clase, recogía los trabajos y se iba. Los trabajos que entregábamos no se tomaba la molestia de revisarlos, ni el cuaderno o las*

⁵ Los resaltados son míos.

*tareas, ella cogía y los chuliaba. Le gustaba solo la cantidad, realmente no sé o si solamente les daba pereza revisar, pero qué daño tan grande nos hacían porque nunca sabíamos que estaba mal para poder corregirlo. En fin, profesores completamente desubicados, perezosos; sus clases se basaban en transcribir del libro al cuaderno, nunca nos corregía. Cualquier cosa que les pasáramos estaba **bien, nos alienan con sus métodos de enseñanza** y lo único que ganaban con eso era el repudio sobre su materia, por parte de los estudiantes.*

Si a las anteriores experiencias adicionamos el permanente señalamiento de los profesores, y más aún el componente disciplinar (Ingeniería), el problema se hace más complejo e inabordable. Los profesores ingenieros en las reuniones se preguntaban: *“Pero ¿qué es lo que aprenden los estudiantes en el curso de producción de textos? —como se llama en la Universidad—, ya que los estudiantes no saben leer ni escribir”*. Comentaban: *“No entienden las preguntas en los parciales porque no saben leer”*. *“Deben enseñarles a leer y escribir bien porque los muchachos no saben hacer buenos resúmenes, informes, reseñas...”*. *“No realizan textos claros, por eso no pedimos si no que hagan la demostración y muestren el resultado”*. *“No logran comprender los temas que se les ponen a leer para luego ser aplicados”*. *“No comprenden nada”*. *“Escriben solo carreta, por eso miro solo el resultado, lo demás no me interesa”*. *“Son incapaces de hacer un análisis aunque sea superficial de un tema”*.

Esto generó una discusión sobre la pertinencia del curso y se llegó a la conclusión que, en caso de seguirse ofreciendo, el enfoque debería estar orientado a trabajar sobre “técnicas de lectura rápida”, para que puedan leer todos los textos que se les deja y logren producir buenos trabajos. En cuanto a la escritura —desde la perspectiva de los ingenieros—, *“se debería enseñar a escribir con buena ortografía y buena letra porque no se les entiende lo que escriben”*, *“tienen una ortografía pésima”*. Finalmente, sobre qué leer, por supuesto, consideran que solo textos de carácter técnico.

Como puede verse, el problema es percibido por docentes y estudiantes, como algo crítico, sin embargo, consideran que es una responsabilidad exclusiva del cuerpo docente del área de lenguaje. En resumen, las dificultades de los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Mecánica, contexto específico de la problemática, generaron una presión muy grande en los docentes del área para responder a estas nuevas necesidades de los profesores, estudiantes y del

proyecto curricular.

2. La pedagogía de proyectos, una oportunidad para transformar las prácticas docentes y generar cambios individuales y sociales

En este punto, considero pertinente mencionar que el proyecto se ejecutó teniendo dos niveles de realización: uno de tipo global que podría denominarse un *proyecto de autoconocimiento*, centrado en mis intereses, deseos y responsabilidades como docente, y enmarcado en un *proyecto profesional*, que pretendía mejorar mi práctica pedagógica cotidiana, y el otro centrado en los estudiantes, que se enfocó en abordar la lectura y la escritura con un propósito: la producción de textos auténticos. Vale la pena aclarar que se trabajó con 2 cursos, uno de 26 estudiantes y otro de 30, para una muestra total de 56 jóvenes. Se realizó el análisis de los procesos escriturales en el marco del proyecto pedagógico; se consideró importante contrastar los resultados del primer grupo con otro en las mismas condiciones, pero con otro tipo de trabajo y orientación, como fue la elaboración de un libro guía para los estudiantes de primer semestre de física, otro de los cursos con mayores grados de repitencia y deserción. A estos grupos los denominé “grupo *“contraste”* y “grupo *referencia”*”. El primero se centró en el reconocimiento de tipologías textuales más usuales en este nivel educativo y el suficiente dominio de ellas, pero en particular del ensayo, producto que sería presentado en una mesa de trabajo en el marco de un proyecto institucional más amplio, para ser escuchado por docentes y estudiantes de otra facultad. El segundo grupo se centró en la elaboración de un libro introductorio para la enseñanza de la física, para ser trabajado en otra institución que forma técnicos mecánicos.

En el marco de la pedagogía por proyectos, la *negociación* es un aspecto muy importante, en consecuencia, el proyecto de aula inicia con esta fase. Ello nos permite develar los intereses, deseos, inquietudes, expectativas, etc., de los estudiantes y llegar a un consenso en el tipo de trabajo a realizar y la forma de llevarlo a cabo. El primer grupo centró su trabajo, bajo la consideración de que iban a elaborar un libro introductorio con los temas básicos de la física, para que los ayudara a ellos y a los jóvenes del instituto a quienes tendrían que darles unas sesiones con los temas escogidos. Así, el grupo se dividió en subgrupos,

distribuyendo el trabajo según sus capacidades y dominio del tema. *El grupo referencia* hizo una agenda conjunta de actividades, que se orientara hacia el logro del objetivo final: la realización del ensayo.

3. La evaluación de los resultados

La pedagogía por proyectos, sustentada en la concepción interaccionista del desarrollo y el aprendizaje y el reconocimiento del estudiante como un ser capaz de acción y decisión, permite establecer relaciones en el aula que transforman la visión tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al tenerlos en cuenta, se generan dinámicas en las que los jóvenes terminan tomando decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, deciden sobre qué, cómo, dónde, con quiénes y cuándo aprender, circunstancia que cambia la relación docente-estudiante. En este tipo de relación, la autoridad del docente no se impone, sino que se gana a través del proceso de diálogo permanente con los estudiantes y el trabajo colaborativo. Este posibilita el acceso al conocimiento y se convierte en orientador y re-constructor del mismo, y deja de ser un transmisor de saberes. Al transformar las prácticas, estas hacen posible que los interlocutores, docentes y estudiantes, valoren de forma positiva la función del educador. De otra parte, los estudiantes asumen su proyecto académico con una mirada crítica y propositiva, que se soporta en una construcción colectiva del saber. La autosatisfacción, el trabajo colaborativo, realizado con pares y expertos, el reconocimiento del trabajo realizado, la libertad para disentir, aportan, entre otros aspectos, la motivación necesaria para el logro de los resultados en cada paso del proceso.

El trabajo colaborativo desarrolla un alto grado de responsabilidad frente a su propio proceso de formación, como ellos mismos lo reconocen, al decir: *“Fue bueno porque no me pareció monótono igual que otros cursos de ‘español’, además la forma de enseñar lo hace más responsable a uno mismo.”* Además, hace posible que afloren otros valores como el compromiso, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, etc., resultado del trabajo en equipo. El respeto es hacia su trabajo y el de otros, al reconocerlos como pares válidos, no solo como compañeros de curso. Ello quedó expuesto en comentarios como los siguientes: *“Pienso que aprendimos bastante, corregimos ideas erróneas que teníamos. El*

grupo fue colaborador y trató de sacar lo mejor de cada uno o por lo menos mi grupo de trabajo y yo."

De igual modo, el trabajo compartido hace que, de forma consciente, todos se responsabilicen de la tarea y el resultado; ya no es el docente el único responsable de enseñar y evaluar, sino que el estudiante participa de su éxito o fracaso. Este hecho se refleja en los siguientes comentarios: *"Para mí se desarrolló bien, pero no me fue bien con el grupo por no asistir varias veces a clase."* Y otro dice: *"Para mí el curso se desarrolló excelente, otra cosa es que yo no concordé muy bien con mi grupo, lo cual me bajó bastante la moral y por eso tal vez bajó mi rendimiento"*. En consecuencia, la evaluación es una responsabilidad compartida entre los estudiantes y el docente. Esto permite a los jóvenes ser conscientes de sus aportes y logros alcanzados, y sobre todo asumir responsablemente su proceso de formación. Es así que señalan: *"Quise entregar mis mejores esfuerzos para con el grupo, pero pienso que me faltó más compromiso. Creo que no cumplí con la responsabilidad que la profesora me encargó"*. Esto deja de lado la permanente acusación hacia los docentes en torno a que *"los rajan"*, y que no tienen en cuenta sus esfuerzos.

En cuanto a lo aprendido, es valorado en términos de su pertinencia y aplicabilidad en otras áreas, ya que ellos reconocen: *"El curso se hizo de una forma audaz, rápida y consistente, pienso yo, que se enfatizó en lo más importante y se aprende lo que realmente nos estaba haciendo tanta falta desde hace bastante tiempo"*. También el partir de sus intereses hace más agradable cumplir con las tareas asignadas, porque *"(...) es mucho más fácil escribir de lo que a uno le interesa, puesto que escribir es simplemente decir todo lo que uno quiere, todo lo que uno opina, siente, rechaza, aprueba, etc., no hay quién lo encasille en un tema, simplemente es hablar consigo mismo y escribirlo; lo que no pasa con el tema dado por el profesor, pues uno tiene que escribir lo que él quiere"*. Los comentarios surgen de la respuesta a la pregunta: ¿Qué opina de la forma como se desarrolló el curso? Y otro expresa: *"[Fue] muy adecuado, pues guía al estudiante por un proceso lógico que evidentemente obtuvo los resultados deseados"*. Otro dice: *"Fue buena experiencia y muy importante académicamente. La manera de desarrollar el curso me gustó principalmente por lo del proyecto, ya que teníamos que escribir un texto de acuerdo al tema escogido por nosotros mismos y de nuestro gusto"*. Y otro: *"Estuvo bueno, se aprendió cosas que no sabía, aprendí a leer bien, a escribir, lo que le cambiaría*

al curso sería más horas en la semana”.

El último registro sorprende, si se considera la apatía que generaba en los estudiantes el tener que tomar el curso, y, más todavía, porque no lo consideraban pertinente para su formación profesional. Por ello, satisface saber que se logró una transformación frente a lo que para ellos era la lengua, su uso, dominio y función psicosociocultural. El cambio de concepción se dio en un alto porcentaje, como consecuencia de los resultados obtenidos y el grado de satisfacción alcanzado en las tareas realizadas. Y esto queda registrado cuando se les pregunta: ¿Cómo le pareció la forma como se desarrolló el curso? A lo que responden, en su mayoría: *“Excelente, pienso que se optó por una metodología muy recursiva, buena, inicialmente no me gustaba mucho, pero me di cuenta de que uno trabaja y aprende, a la vez que es guiado por el docente. Gracias por todo, aprendí muchísimo”*. En consecuencia, se lograron los objetivos propuestos en lo atinente a la cualificación de la escritura y la transformación de las prácticas pedagógicas. Y, aunque para algunos fue más difícil cumplir con los parámetros exigidos, escribir de forma permanente, consciente y con agrado, les hace ver que no se necesitan capacidades excepcionales para realizar esta actividad con cierto grado de apropiación y dominio, pues, como dice Grigelmo, “en la lengua y su escritura no importa tanto el fin del ejercicio mental bien hecho como lo que ello significa en cuanto medio: que gracias a esa gimnasia podemos acceder a estadios de razonamiento y cultura más elevados” (Grigelmo 1998).

Finalmente, evaluar los resultados nos permitió corroborar la aceptación de la propuesta de la pedagogía por proyectos, como estrategia para mejorar las prácticas docentes y transformar las relaciones en el aula, al registrar que al 99 por ciento de los estudiantes les agradó la forma como se abordó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, como resultado de haber creado espacios significativos, abiertos a sus intereses y opiniones, donde se les permitió tomar decisiones en relación a lo que deseaban leer y escribir, a partir de una propuesta concertada con la participación de todos.

4. El cambio en la concepción de la enseñanza y aprendizaje de la escritura: una oportunidad para seguir hacia estadios más avanzados del conocimiento

Debemos recordar que iniciamos con una fuerte reacción negativa hacia el curso, hecho que quedó registrado en las historias de vida, en las que exponían

su negativa a trabajar en mejorar sus competencias lectoras y escriturales, ya que decían abiertamente: “No me gusta el español”, “le cogí fobia en el colegio”, “esta materia es una costura”, “me aburre tener que leer y escribir”, entre otras, que reflejaban la apatía hacia el curso, y que se manifestó de forma abierta al inicio del proyecto. Sin embargo, esto se transformó, y quienes no gustaban de escribir terminaron haciéndolo con agrado. Uno de los logros más significativos fue ver que los jóvenes estuvieron permanentemente motivados a escribir, y cambiaron su concepción de la función de la escritura, la vieron no solo como medio de comunicación, sino de creación y transformación de la realidad, y empezaron a intuir que “(...) la lengua es el medio por el que un ser humano se hace persona, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales. [Lo que implica que]...aprender la lengua materna consiste en hacer encajar los patrones de todo el lenguaje que oye a su alrededor en la estructura que ya posee” (Halliday 1994). El cambio se fue dando durante la ejecución del proyecto de aula y se confirmó al finalizar el mismo. Algunos registros corroboran ello, al comentar que:

- (3) (...) conociendo la importancia de leer y escribir, ahora me es útil para entender nuestra realidad y tener argumentos para querer cambiarla (...) De igual forma esto [el no saber leer y escribir]* me impide desarrollar un punto de vista crítico, **me limita el acceso a la información, me hace depender de “intermediarios” que interpretan por mí los conocimientos**, quienes deberían [los docentes particularmente] direccionar su trabajo a orientar nuestras críticas, a generar investigación y fortalecernos como seres pensantes e independientes y de esta manera brindar mayor contribución a la sociedad.
- (4) Esto debería aprenderse desde la primaria, no perder el tiempo y esperar a la universidad para que nos hagan ver la importancia de saber leer y escribir en nuestra vida laboral y social.
- (5) El arte de escribir es algo muy importante en la sociedad, ya que una persona que escribe bien es una persona que sabe expresar sus ideas por medio de un papel y puede darse a entender sin necesidad de estar presente. (...) aunque nosotros no lo creamos vivimos en una sociedad que rechaza de muchas formas a las personas, si estas no son capaces de desenvolverse en

* Todos los corchetes son míos.

ella; una de estas formas es de la que ya hemos hablado [el no dominio de la lengua escrita].

De igual modo, entendieron que aprender la lengua escrita va más allá de verla “como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto” (Rodríguez Luna 2002), sino, por el contrario, que es un instrumento que posibilita la interacción social, la negociación de los significados y la construcción de nuevas realidades. Pero lo más importante es que se reconocen como unos sujetos capaces de realizar acciones para transformar su realidad y la de otros, porque creen que la escritura es el medio para expresar lo que piensan y sienten. En suma, aprenden que la lengua es un instrumento valioso, como bien lo muestra el siguiente registro: “(...) *el escribir podemos decir que es un método que tienen todos los hombres para manifestar alguna idea, desacuerdo o inquietud, como le dije anteriormente es algo que podemos decir oralmente y de igual forma lo podemos poner en el papel, pero no solo ponerlo, sino además saber que lo que escribimos es para alguien o va dirigido a alguien, que debemos tener bases o ideas concretas y no escribir por escribir, dar al lector un buen entendimiento de lo que se quiere dar a conocer*”.

Así mismo, es muy significativo ver que tomaron conciencia de que el discurso es profundamente polifónico, en particular en ciertas tipologías textuales como el ensayo:

- (6) *Al escribir es uno el redactor de la realidad, esto puede ser fragmentos de la vida de uno o fragmentos de la realidad de los demás, es así donde llegamos a la diferencia de leer y escribir, que la lectura entre más se practique el lector se va volviendo más experto, con una magnífica percepción. La escritura es un mundo misterioso y de incertidumbres donde el escritor puede navegar en sus propias palabras, así encontrando una libertad en sí mismo. Uno siempre está en el proceso de aprendizaje de leer y escribir.*
- (7) *El escritor debe tener coherencia y buena redacción ¿pero cómo se logra esto? Se puede lograr si uno mismo es crítico de su propio texto, “el escribir es someterse al juicio de sí mismo” (Sontag 2001). Se debe tener conciencia de que lo escrito con gusto abarcará una mejor redacción y una interacción del escritor con el lector, “lo que es escrito sin esfuerzo en general, es leído sin placer” (Doctor Jonson, citado por Sontag 2001).*

- (8) *Nosotros aún como estudiantes universitarios no sabemos algo tan significativo para nuestro aprendizaje como lo es “leer y escribir”, por el contrario, solamente memorizamos mecánicamente lo aprendido, no adquiriendo el conocimiento necesario y real de lo que leemos. “La lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica, de aquello que se lee” (Freyle 1989:56).*
- (9) *...según lo expuesto anteriormente, estamos involucrados a desarrollar un proceso de aprendizaje que nos lleve a interpretar, comprender, y a producir un texto, para ello debemos interactuar como lectores activos, y a su vez adquirir conocimientos sobre lo que implica la escritura; pero todo esto se logra practicando, realizando lecturas y escritos. “Las palabras son las figuras que tenemos para capturar la realidad, volverla nuestra. Para luego, recrearla de nuevo” (Azriel Bibliowicz).*

En este mismo orden de logros, es notorio ver cómo toman plena conciencia del acto de escribir como una actividad altamente compleja, la cual requiere de un proceso de aprendizaje consciente y riguroso, pero que al final deja grandes satisfacciones. A la pregunta indagadora sobre: ¿Cómo fue la experiencia de escribir con un propósito?, la mayoría sostiene que:

- (10) *Escribir es algo muy complicado y así como yo al escribir este texto tengo que leer y releer para que esto me quede bien, tengo que escribirlo varias veces para que un texto quede bien, hay que mirar que haya coherencia entre sus oraciones, hay que juzgar como si uno fuera el más crítico de los lectores.*
- (11) *Al escribir uno piensa muchas cosas que uno quisiera escribir pero por alguna razón no lo hace, será porque no encuentra las palabras apropiadas para esto o no sabe cómo expresarlas, porque “como escritor, lo que uno acumula son ante todo incertidumbres y ansiedades” (Sontag 2001).*
- (12) *Es, entonces, el proceso de escritura tan complejo como el de la lectura. Hay quien dijo que la escritura es un arte, por la meticulosidad y disposición que dicho acto amerita.*

Así mismo, algunos asumieron la escritura como una oportunidad de descubrir sus propias potencialidades y querer mostrarlas al mundo, ya que se abren a la actividad de la escritura con unas expectativas muy grandes, al

expresar que:

- (13) *... leer es fascinante y deja volar nuestra imaginación, sentimientos y anhelos; el escribir llega a ser más profundo, llega a exaltar esa intimidad que muchas veces guardamos como un tesoro, el escribir llega a convertirse en una opción de fuga, en esa oportunidad de mostrar al mundo nuestras ideas (...). Muchas veces el escribir es tan mágico que el simple hecho de escribir la primera palabra deja que todo lo demás salga, nuestra mente empieza a volar, y nuestra mano no se detiene, no se cansa de plasmar en un papel nuestra vida, hasta el punto de traspasar el torrente de nuestras experiencias.*
- (14) *Escribir es tanto y aún más majestuoso que leer. Escribir implica al autor mantener una estrecha relación con las palabras dentro de lo cual las letras tienen el fiel propósito de mantener concentrado al lector en una danza donde las notas son letras, la melodía las palabras y el compás las oraciones. Estas son la esencia fundamental del texto que entrelazan al lector en esa telaraña de oro que es la trama y que su capacidad principal es la de mantenerlo siguiéndola; como quien sigue atónito el arco iris esperando encontrar la olla de monedas de oro como recompensa a su fidelidad.*

Finalmente, otro aspecto relevante es el desarrollo de la conciencia discursiva, que surge durante la actividad escritural, como resultado de los procesos metacognitivos. De una parte, logran avances significativos al reconocer los distintos tipos de lectura y su finalidad, como puede ser la lectura para potenciar la imaginación, interpretar la realidad circundante, y la lectura con un propósito: la escritura. En este tipo de lectura, se despliegan procesos metacognitivos importantes, como *la interpretación textual*, en la que abordan tres subprocesos: la lectura para comprender textos, para comprender la tarea y para evaluar el texto. También, se hacen conscientes de *la textualización*, al realizar pasos propios de este proceso metacognitivo, sobre todo al plantear que hay unas estructuras que determinan los textos, que ellas requieren de una *planificación*, además que el texto debe ser pensado según un propósito comunicativo, el auditorio o lector, lo que determina la organización de las ideas en el texto. De igual modo, apuntan a uno de los procesos más importantes en la producción textual: *la reflexión y la revisión*. A la pregunta: ¿Qué pasos siguió para escribir su texto?, obtuvimos respuestas como las que siguen:

- (15) *Al momento de escribir o crear un texto se forma y se estructura de una manera muy personal, se escribe con el fin de llenar expectativas muy estrictas, de satisfacer el desarrollo de las ideas de manera completa, luego se hace necesario ver lo que escribes, para releer, cambiar, completar y obtener el producto final deseado; donde uno mismo se convierte en su primer lector “y donde se acepta someterse al juicio de sí mismo” (Sontag). La escritura siendo transmisora de pensamientos, ideas y conocimientos, transmite también las emociones del autor, es por eso que “lo que se ha escrito sin esfuerzo, en general, es leído sin placer” (Sontag).*
- (16) *Nosotros aún como estudiantes universitarios no sabemos algo tan significativo para nuestro aprendizaje como lo es “leer y escribir”, por lo contrario solamente memorizamos mecánicamente lo aprendido, no adquiriendo el conocimiento necesario y real de lo que leemos. “La lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica, de aquello que se lee” (Freyle 1989:56) (...) según lo expuesto anteriormente estamos involucrados en desarrollar un proceso de aprendizaje que nos lleve a interpretar, comprender, y a producir un texto, para ello debemos interactuar como lectores activos, y a su vez adquirir conocimientos sobre lo que implica la escritura; pero todo esto se logra practicando, realizando lecturas y escritos. “Las palabras son las figuras que tenemos para capturar la realidad, volverla nuestra. Para luego, recrearla de nuevo” (Azriel Bibliowicz).*

Finalmente, el hecho de tomar conciencia de lo complejo que es el acto de escribir ayudó a que se desplegaran procesos metacognitivos, que son propios de los escritores expertos.

5. A modo de conclusión

El trabajo realizado nos permitió confirmar la validez de los postulados de *la pedagogía por proyectos*, como una forma de transformar las prácticas pedagógicas y generar transformaciones dentro y fuera del aula, que redundan en una mejor manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, por sobre todo, nos posibilitó entender que la pedagogía por proyectos es una oportunidad para recuperar el verdadero papel del docente: ser investigador. Este deja de ser el que se toma un espacio por unas horas para transmitir unos contenidos, y pasa a ser un observador permanente de su entorno al que busca transformar en una realidad susceptible de ser problemizada. De igual forma,

los proyectos de aula son una buena estrategia didáctica para crear espacios significativos y constructivos que apoyan la producción de textos auténticos, y el desarrollo de procesos metacognitivos, que redundan en la cualificación de la lectura y la escritura.

En síntesis, fue posible cambiar la concepción instrumentalista de la escritura, para empezar a entenderla como una actividad compleja que requiere de un aprendizaje guiado e institucionalizado. Es así como a la pregunta: ¿Cambió su concepción de lo que es leer y escribir?, pudieron responder de forma clara y contundente: *“Claro que sí, es una diferencia total, porque antes pensaba que escribir no tenía la mayor importancia, y lo hacía de forma mecánica; escribir porque tocaba, pero esto cambió, escribir es algo muy interesante, en lo cual puedo plasmar mis ideas y puntos de vista de un tema”*. Y, finalmente, que la escritura sea el medio para ejercer la libertad de expresión en el marco de la democracia, como bien lo expresa un estudiante: *“Sí cambió, porque como lo plantea Susan Sontag, hay que escribir con gusto para que de igual forma sea leído con placer, sin importar cohibirse de lo que se quiere transmitir, por más conflictivo que parezca. La escritura es libertad”*.

Bibliografía

Brunner, Jerome

- 1994 “El lenguaje de la educación”. En **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tuson Valls

- 1999 **Las cosas del decir: manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel

- 1999 **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.

Cook Gumperz, Jenny

- 1999 **La construcción social de la alfabetización**. Bogotá: Colciencias.

Delors, Jacques

- 1996 **La educación encierra un tesoro: Informe A la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.

De Zubiría Samper, Julián

- 1999 **Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos**. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 10.^a reimpresión.

Flavell, John H.

- 1996 **El desarrollo cognitivo**. Madrid: Aprendizaje visor, 2.^a edición.

Goodman, Kenneth

- 1998 **El lenguaje integral**. Buenos Aires: Edit. Aique.

Grigeldo, Alex

- 1998 **Defensa apasionada del español**. Madrid: Taurus.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN ACADÉMICA: lenguaje, identidad y cultura

- 2001 “La pedagogía de proyectos: opción y cambio social” (Traducciones). **Especialización en Lenguaje y pedagogía de Proyectos**: Cuadernos de Trabajo, n.º1. Bogotá: Facultad de Ciencias

y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson

1994 **Etnografía. Métodos de investigación.** Madrid: Paidós.

Jaimes Carvajal, Gladys

1994 "El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura". En Serie **Temas de educación**, n.º 1, mayo. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Jurado Valencia, Fabio y otros (comp.)

1992 **Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos.** Bogotá: Editorial Magisterio.

López, Gladys Stella

2001 **La lectura: estrategias de comprensión del texto expositivo.** Cali: Universidad del Valle.

Lozano Rodríguez, Ivonneth

2002 "La lectura y la escritura: una aproximación la teoría de la actividad". En Documento multicopiado en la especialización en Lenguaje y pedagogía de Proyectos. Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital F.J.C.

Morin, Edgar

2000 **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Bogotá: UNESCO, Ministerio de Educación Nacional.

Ong, Walter

1987 **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra.** México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie

1994 "Etnografía y teoría de la investigación educativa. La investigación etnográfica aplicada a la educación. Dimensión educativa". En Revista **Aportes**, n.º 35, agosto. Bogotá.

Rodríguez Luna, María Elvira

- 2002 **Formación, Interacción, Argumentación.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 2001 “Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos”. En **Antología de Proyectos Pedagógicos:** Cuaderno de Trabajo, n.º 2, serie Posgrados. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tolchinsky Landsmann, Liliana

- 1993 **Aprendizaje del lenguaje escrito.** México: Anthropos.

Vygotsky, L.S.

- 1989 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo.



REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Patricia Alandia Mercado²

Vicente Limachi Pérez³

Cómo citar: Alandia Mercado, P., & Limachi Pérez, V. (2009). Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 73-88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879747>

RESUMEN

El presente artículo presenta, de manera sintética, la investigación *Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior*, realizada en estudiantes de la Carrera de Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, que tuvo el objetivo de identificar qué significados y valores los estudiantes les asignan a la escritura y la escritura, y qué función han cumplido estas en su desarrollo sociocultural.

Las conclusiones a las que arriba esta investigación nos permiten identificar, en los estudiantes, una concepción de escrituralidad centrada en los aspectos formales de la lengua, alejada de su función social y epistémica. Por otro lado, si bien los testimonios analizados revelan experiencias negativas de acceso a la escrituralidad, constatamos que los estudiantes le atribuyen una importancia significativa, vinculada con el prestigio y el ascenso social.

Finalmente, estos resultados permiten establecer que, además de la ausencia

¹ Ponencia presentada en el Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura, Caracas-Venezuela, 2009.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Cochabamba. Coordinadora del Diplomado en Enseñanza del castellano desde un enfoque textual. Correo: paty98@gmail.com.

³ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y docente-investigador del PROEIB-Andes, Cochabamba. Correo: vlimachi@proeibandes.org

de políticas destinadas a responder a las necesidades de la población estudiantil actual —cada vez más diversa cultural y lingüísticamente— no se ha iniciado aún la discusión sobre el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas, y el rol de la Universidad en el desarrollo de una “alfabetización académica”.

Palabras claves: representaciones sociales, escrituralidad, lectura y escritura, educación superior

Introducción

“Mis estudiantes no comprenden lo que leen y yo no entiendo lo que escriben”. Esta afirmación expresa el problema central de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la percepción de los docentes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas con respecto a los bachilleres que ingresan en la Universidad, percepción que se mantiene durante su formación académica.

Investigaciones realizadas en la Carrera (Alandia 2005) constatan una falta de desarrollo de competencias textuales que se refleja en dificultades en la comprensión y producción de diversos tipos de textos requeridos en los distintos niveles de su formación. La principal causa se ha encontrado en la forma como se ha estado enseñando la lengua en la etapa escolar, antes de la Ley de Reforma Educativa (1994) e incluso a pesar de la Reforma, pues los enfoques tradicionales han confinado la enseñanza de la lengua al contenido de asignaturas áridas de formación teórica, que han privilegiado el estudio formal de la lengua, sin ninguna relación con las otras asignaturas del currículum escolar ni de la vida de los estudiantes.

Sin embargo, creemos que los contenidos no son los únicos que influyen en el éxito o fracaso de los procesos, las representaciones que construyen los sujetos sobre estos y las prácticas que realizan al interior influyen en su forma de afrontarlos. Esta situación ha motivado la investigación *Representaciones sobre la escrituralidad*, cuyos resultados se presentan en este trabajo, que tiene el objetivo de identificar qué significados y valores los estudiantes le asignan a la escrituralidad, qué función han cumplido la lectura y la escritura en su desarrollo sociocultural y en qué medida la educación superior influye en las

representaciones ya construidas en los estudiantes a lo largo de sus años de escolaridad. Estamos convencidos de que las conclusiones se constituirán en la base de una nueva discusión que deberemos afrontar para mejorar nuestra práctica docente.

1. La Universidad, un contexto de diversidad

En las últimas décadas, se ha dado un proceso significativo de ampliación de la cobertura de la educación de la que estaban excluidos grandes sectores poblacionales sobre todo indígenas y campesinos. Dentro de esta misma lógica, la Universidad pública boliviana ha sufrido un proceso de masificación: solo en la última década ha casi duplicado su matrícula de 25.000 a 51.778 (UMSS 2008). Este crecimiento tan significativo no debe entenderse solo en términos numéricos, pues ha supuesto la democratización de la educación superior, que ha llenado las aulas universitarias con una población estudiantil más diversa sociocultural y lingüísticamente. Aunque no se cuenta con datos exactos sobre el origen de estos estudiantes, se puede afirmar que casi un 70 % proviene de estratos bajos y grupos étnicos quechuas y aimaras, particularmente. Por otro lado, la población femenina, que también tuvo poca presencia en la educación superior en el pasado, alcanza actualmente a casi el 50% del total: 25.237 mujeres frente a 27.217 varones (Ibíd.).

La Facultad de Humanidades, a la que pertenece la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), expresa esta diversidad de manera más marcada pues el número de mujeres prácticamente duplica al de varones, 4.923 frente a 2095, y en el caso de LAEL, las mujeres alcanzan el 78% (Ibíd.). Con respecto a su procedencia, podríamos afirmar que la población con origen indígena, sea que provenga directamente de provincias o que ya tenga residencia en las ciudades, supera el 80%.

2. Metodología

Este estudio tuvo como base metodológica la investigación cualitativa en vista de su potencial para enfocar aspectos no susceptibles de ser cuantificados, tales como los conceptos, los significados, los símbolos, las interpretaciones, las normas y las prácticas (Arnold 2006 y Spedding 2006). Apoyados en el análisis crítico del discurso, centramos nuestro interés fundamentalmente en la

comprensión de los significados que los estudiantes asignan a la lectura y la escritura desde sus experiencias familiares, escolares y universitarias, así como sus actitudes frente a las mismas.

Entendiendo que la realidad de la vida universitaria de los estudiantes, así como cualquier otra realidad social, es bastante dinámica y en constante proceso de construcción, y por lo tanto cambiante, nuestro estudio recoge los discursos orales y escritos, y explicita la conducta observable en referencia a la lectura y escritura desde una perspectiva inductiva porque describimos concepciones, intelecciones y comprensiones partiendo desde las pautas de los datos, sin pretender evaluar o comprobar hipótesis o teoría alguna.

En el desarrollo de esta primera investigación exploratoria en el contexto de nuestra Universidad, trabajamos con una muestra de 100 estudiantes pertenecientes a primero, quinto y sexto semestres de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. La observación participante, las conversaciones informales y las entrevistas semiestructuradas fueron las técnicas que nos permitieron la recopilación productiva de datos necesarios para describir y comprender (Barrantes 2002) las representaciones que tienen los estudiantes acerca de la escrituralidad. Por otro lado, entrevistamos a 6 docentes de la Carrera como una forma de contrastar las percepciones de los estudiantes y de identificar elementos que hayan influido en la construcción de las mismas.

La información recopilada fue analizada en función a las categorías emergentes. Para el análisis de la información, nos apoyamos en la triangulación de fuentes y técnicas (Rodríguez Gil y García 1999). La triangulación de datos nos facilitó el proceso de análisis e interpretación, sobre todo dándonos la certeza de la validez y autenticidad de la información recopilada. En este caso, triangulamos, vía entrevistas, lo que nos dijeron los estudiantes y lo que nos dijeron los docentes, datos que, a su vez, los comparamos con nuestras experiencias de docentes universitarios.

Las preguntas que guiaron nuestra investigación fueron las siguientes: ¿Qué significados y valores están asociados a la escrituralidad?, ¿qué función cumple en la vida de los estudiantes?, ¿cómo influyen estas creencias en las formas de aproximarse a las prácticas letradas?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes respecto del rol de la lectura y escritura en la Universidad?, ¿cómo perciben los docentes las competencias en lectura y escritura en los estudiantes?

La información recopilada fue analizada desde dos perspectivas: a) las representaciones sobre lectura y escritura y b) las representaciones sobre la función social de la lectura y la escritura.

3. Las representaciones sociales

Entendemos las representaciones sociales como las construcciones mentales que el individuo realiza a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva. Si bien estas construcciones se realizan de manera individual y pertenecen a la esfera afectiva de los individuos, no deben entenderse solo como creencias personales, sino como representaciones mentales socialmente compartidas, que están determinadas por sistemas de pensamiento más complejos, como las normas, los valores, las ideologías, el estado de los conocimientos científicos y su influencia en la vida social (Van Dijk 2004).

En este sentido, utilizamos las representaciones como categorías operativas para acceder a las construcciones mentales a través de las cuales los estudiantes conciben la escrituralidad mediante creencias, opiniones y actitudes expresadas en los discursos.

4. La escrituralidad

La prioridad de la lengua oral sobre la escrita es un hecho innegable desde el punto de vista histórico. Durante siglos, el hombre se ha servido de manera predominante de la lengua oral para interactuar en sociedad: aún en este siglo, la mayor parte de grupos étnicos en Bolivia se basan en la comunicación oral y no conocen la escritura alfabética o, si la conocen, no la utilizan funcionalmente, salvo en la escuela.

La escrituralidad y sus características han generado una serie de estudios que han dado lugar a un debate sobre la oposición oralidad/escrituralidad y sus consecuencias no solo en la comunicación, sino en el desarrollo del pensamiento humano. Sin entrar en el debate que ha confrontado a las diversas teorías —la de la gran división, la del continuum oralidad-literacidad y los nuevos estudios de literacidad (ver Vich y Zavala 2004) —, y rescatando los aportes que estas han propiciado a la comprensión de estos conceptos, definimos la escrituralidad como un bien social y cultural que rebasa los límites de la escritura alfabética. Hemos optado por el término escrituralidad, siguiendo a

Hamel (2003), pues el anglicismo adaptado de literacidad, que pareciera más aceptado en estudios realizados sobre el tema (ver Zavala 2002), evoca demasiado a literatura, entendida esta solo como las prácticas letradas con una intención estética.

Entendemos la escrituralidad como el conjunto de prácticas discursivas, saberes, conocimientos que se representan mediante mecanismos semióticos en códigos permanentes y visibles configurados socialmente. Esta comprensión permite englobar los textos no solo letrados o producidos en códigos alfabéticos, que —es necesario reconocer— aún requieren de teorías claras que precisen su descripción. Desde esta concepción, y en contraste con lo que los teóricos de la gran división afirmaban, las prácticas no están definidas por el código solamente, dependen del contexto en el que se realizan, los fines comunicativos, el medio y el canal de comunicación, pero, además, de las características socioculturales y lingüísticas de emisor y destinatario.

A pesar de esta diversidad de elementos, en la realidad que nos toca estudiar, requerimos de algún concepto que permita establecer los elementos que orientan las prácticas de escritura, es por ello que acudimos al concepto de ámbito. Definimos el ámbito como parte de las estructuras sociales que institucionalizan un orden simbólico, un sistema de valores que dan forma a las prácticas discursivas y, en este caso, a las prácticas de escritura. La Universidad puede concebirse como un ámbito en el que, además de los valores sociales y culturales de las comunidades, se añaden los propios de las ciencias y disciplinas que operan en el marco de creencias fuertemente asentadas en las prácticas y las tradiciones.

En el campo de la escrituralidad, las distintas carreras universitarias basan sus discursos en textos contruidos desde y en las ciencias y disciplinas, los cuales se caracterizan por una marcada formalidad y abstracción, pues desarrollan sistemas conceptuales complejos que reflejan modos específicos de construir el conocimiento y de pensar. En este entendido, los estudiantes, en el ámbito universitario, se enfrentan a nuevas formas de escrituralidad, pues, como afirma Cassany, “para realizar ciencia es imprescindible dominar el registro propio de cada disciplina (géneros, terminología, estilo): *saber ciencia significa poder hablar y escribir de ciencia*, porque el lenguaje es el principal recipiente del conocimiento generado por las comunidades humanas” (2007: 20). Estamos hablando, como algunos autores la denominan (Carlino 2005), de una

alfabetización académica que requiere, como en el caso de la alfabetización, de procesos pedagógicos para que los estudiantes accedan a la cultura escrita de estas disciplinas.

5. Resultados

5.1. Concepciones sobre lectura y escritura

a) *Saber leer es saber decodificar*

Las concepciones que los estudiantes universitarios de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas tienen sobre la lectura y la escritura reflejan una constricción hacia la decodificación. La mayoría de los estudiantes entiende que el saber leer y escribir radica en el reconocimiento de las grafías y palabras, quedando el significado de las mismas en un segundo plano: *“Saber leer significa el proceso de decodificar y comprender lo que el autor de algún libro, texto o artículo, etc., nos quiere dar a conocer”*. *“Saber leer implica el proceso de decodificación de un mensaje, pero también es necesario la comprensión del mismo”*.

Como se observa, el énfasis radica en la capacidad de decodificación del lector de un texto. Si bien no se descarta la importancia de la comprensión del mensaje, no se considera en absoluto que la lectura supone un proceso de construcción del significado en el que existe interacción entre el lector y el texto, entre el texto y el contexto. Estas comprensiones tienen sus raíces en las experiencias vividas por los estudiantes durante sus primeros contactos con la lectura y la escritura alfabéticas. Revelan, además, la insistencia que se realiza en la escuela, la que se replica en los hogares, en el aspecto formal de la lengua y no así en su función comunicativa, social y de desarrollo personal. *“Mi profesora me hacía leer fuerte y cuando me equivocaba en alguna letra o sílaba, me castigaba y debía leer cada vez más rápido, pero no entendía lo que estaba leyendo”*. *“En mi casa, lo primero que me enseñaron fue a reconocer las vocales, luego el abecedario y tenía que gritar el nombre de las letras”*.

b) *Saber escribir es codificar correctamente*

En la misma lógica que en el caso de la lectura, los estudiantes reducen el aprendizaje de la escritura al conocimiento de su aspecto formal básico, la

ortografía: *“Saber escribir es poder combinar las letras”. “Es saber usar correctamente las letras”*. Sobre todo en los estudiantes de primer semestre, se nota el énfasis que realizan en el proceso de codificación que incluye la caligrafía, pues ninguno hace referencia al proceso de construcción de significado desarrollado en una estructura textual. *“Escribir es hacerlo correctamente sin errores ortográficos y buena letra”. “Significa escribir bien sin errores ortográficos y con letra clara”*. De estas respuestas, y basados en sus competencias en la producción de textos, podemos inferir que las experiencias de escritura desarrolladas en la escuela han sido escasas y se han limitado al nivel oracional, bajo la concepción de que la escritura es un fin en sí mismo, asociada con la repetición y de ninguna manera la creación. Además, la escritura se vincula a la caligrafía, que, si bien es fundamental en las primeras etapas del desarrollo de la escritura, durante años —y en algunos casos ello persiste— ha sido sobrevalorada al punto de reducir las prácticas escriturales al copiado de textos que solo produjo cansancio y rechazo en los estudiantes.

En los estudiantes de semestres avanzados, se nota una comprensión un poco más amplia del proceso que, en definitiva, ha sido influenciada por sus experiencias en la Universidad. *“Escribir en la Universidad es complejo pues hay que escribir textos difíciles con muchas exigencias”. “Al llegar a la Universidad, todo cambió, los libros eran y son extensos, por eso a mí no me gusta leer ni escribir textos difíciles como los ensayos o monografías”*. Como se ve, existe una comprensión de la escritura vinculada al texto, sin embargo, esta está asociada a la dificultad, la obligación y la falta de preparación para asumir las prácticas de escritura en este nivel. Sin embargo, cuando evalúan sus dificultades, tienden a reducirlas nuevamente a la codificación sin considerar la complejidad del proceso que requiere de distintos niveles de organización textual y discursiva: *“Digamos... al querer hacer una composición no puedo, porque me falta léxico”. “Mi problema está en la ortografía”*.

Los docentes, al evaluar las competencias de los estudiantes, tanto en la comprensión como en la producción, hacen énfasis en sus problemas: *“Presentan problemas de comprensión de textos sencillos y más aún de producción. Ni siquiera son capaces de realizar una síntesis”. “Tienen muchos problemas con la lectura de comprensión, solo decodifican, pero no entienden lo que están leyendo y el problema se refleja de forma más marcada cuando tienen que hacer textos escritos”. “No creo que puedan leer textos complejos y comprenderlos sin*

dificultad. En cuanto a escritura, hay gravísimos problemas; falta de dominio de ortografía y sintaxis; no hay comprensión de párrafos, de oraciones”.

Como se ve, la reducción que realizan los estudiantes de los procesos a la mera codificación o descodificación se refleja en sus competencias que son evaluadas por los docentes como deficientes. Además, los estudiantes reducen la escritura al mero registro sin considerar las posibilidades de desarrollo de conocimiento que les brinda, es decir su función epistémica, que tampoco es considerada por los docentes.

Algo que llama la atención es que hay una conciencia, de parte de ambos actores, sobre los problemas que deben enfrentar en la lectura y la escritura, sin embargo, no encontramos muchas referencias sobre estrategias implementadas para resolverlos, salvo la insistencia en las tareas de lectura tradicionales: *“Se ha establecido obligatoriedad de lecturas en el área de inglés...investigación bibliográfica, pero los estudiantes no tienen costumbre de leer, cuesta mucho forzarlos a leer, se ha utilizado estrategias: controles de lectura y aplicación de la lectura”.*

Es más, en general, los docentes consideran que la Universidad no debe “reparar” los problemas que la escuela no ha sabido resolver: *“También deberíamos elevar los niveles de exigencia en el ingreso; no deberían entrar a la Universidad los que no han desarrollado las habilidades básicas”.* *“La Carrera tiene el rol de proponer cursos de lectura y escritura, pero la Universidad no puede convertirse en un sustituto del colegio, perdemos tiempo en enseñar a leer y escribir; no es un objetivo de la carrera. No podemos ser una universidad remedial, si no nunca se va a poder cumplir con las aspiraciones y objetivos de formación”.*

En este sentido, los docentes consideran que las habilidades de lectura y escritura son básicas, y que deben ser desarrolladas en la etapa escolar. Esto y nuestra experiencia docente nos llevan a afirmar que en la Carrera de Lingüística aún no se ha iniciado el debate sobre las características de la escrituralidad académica, y las obligaciones que nos plantea como institución de formación.

b) La lectura y la escritura como procesos tortuosos

La lectura y la escritura, en tanto experiencias de vida de los estudiantes, reflejan procesos de violencia física y simbólica. La mayoría de los estudiantes

expresa que sus experiencias con la lectura y la escritura no han sido favorables ni alentadoras. Tanto en la familia como en la escuela, las experiencias de los estudiantes reflejan agresiones verbales y físicas, de las que fueron objeto por parte de los padres, los hermanos y los profesores. Si bien la familia de la mayoría de los estudiantes enunciaba la importancia del saber leer y escribir, el fomento de la misma en los niños se lo hacía con violencia. *“Cuando yo tenía entre 5 y 6 años, al no poder hacer mis tareas, mi papá me agarraba de mis cabellos y golpeaba mi cabeza contra la mesa. Esto ocurría cuando no podía leer o al escribir mal”. “Cuando aprendí a leer y escribir, incluso antes de la escuela, mi hermana me presionaba con golpes en la cabeza y jalones de oreja para que yo aprenda a leer y escribir”.*

De la misma manera, la situación se repetía en la escuela, espacio fundamental, en la representación de los padres, donde los niños debían aprender a leer y escribir “bien”. *“Al momento en que la profesora nos tomaba control de lectura, por cada error, me gritaba, me daba coscorrónes y a veces me castigaba. Poco a poco fui odiando la escuela. Sin embargo, gracias a la ayuda de mi hermana fui mejorando, en parte, lo hacía para que la profesora dejara de gritarme y ridiculizarme”.* Así, los dos espacios compartían formas violentas de enseñar y fomentar la lectura y escritura en los niños, hoy estudiantes universitarios, quienes como consecuencia de dichas experiencias expresan y practican su reticencia a la lectura y escritura, sabiendo, sin embargo, que sin ellas su rendimiento y avance en la Universidad estará en riesgo.

c) La lectura y la escritura como obligaciones impuestas

Los estudiantes universitarios leen y escriben porque los docentes así lo piden. Esta es una constante en las representaciones de los estudiantes, que han atravesado por experiencias similares desde los inicios de su proceso de “alfabetización”. Estas representaciones nos hacen ver que la forma como han sido expuestos a la lectura y la escritura, tanto de niños como de jóvenes, se refleja claramente en los bajos niveles de apropiación y aplicación de las habilidades escriturarias en su vida académica, familiar y social. *“La verdad no leo, si leo es por obligación, en serio, incluso en el colegio me aburría, en la Universidad peor; si lo hago, lo hago porque el docente nos obliga a leer”. “El saber leer y escribir, más que gusto, es una obligación, ya que la mayoría lo hacemos por orden del licenciado, y como es un requisito para aprobar la materia, pues lo hacemos, sin importar que si te gusta o no”.*

Esto se confirma en las percepciones de los docentes que afirman que a sus estudiantes no les gusta leer, que nunca lo hacen por iniciativa propia y que, incluso, no responden a las actividades de lectura que les plantean como parte de sus tareas obligatorias: *“Se les da todo el material necesario pero ni siquiera lo revisan”*. *“... cuesta mucho forzarlos a leer”*. *“Cuando se les asigna una lectura, máximo dos o tres cumplen con la tarea”*.

5.2. Concepciones sobre la función social de la lectura y la escritura

a) La lectura y la escritura como oportunidad de estudios

En el imaginario de los estudiantes universitarios, está muy arraigada la concepción de que la lectura y la escritura son los medios para la realización de estudios escolares básicos y superiores. No obstante de las limitaciones de la comprensión de la lectura y escritura como herramientas de desarrollo cognitivo y discursivo, estos asignan una importancia indiscutible a las mismas para continuar con sus estudios.

Para muchos de los estudiantes, la lectura y la escritura les posibilitaron el acceso y permanencia en la Universidad: *“El haber aprendido a escribir y leer es de mucha importancia porque mediante estas dos herramientas he podido llegar hasta donde estoy ahora, en la Universidad”*. *“En el contexto universitario, el saber leer y escribir significa, en cierta forma, algo bueno ya que sin saber leer ni escribir no estaría en la Universidad”*. *“Si no supiera leer y escribir, ¿qué estaría haciendo aquí en la Universidad?”*. Para otros estudiantes, la lectura y la escritura, además de permitirles desarrollar sus estudios superiores, les permiten generar ingresos económicos. *“Así, uno tiene muchas oportunidades de estudiar una carrera, o, si no, tener ingresos económicos”*.

En este sentido, la comprensión de los estudiantes sobre la importancia del saber leer y escribir nos deja ver que estas dos habilidades son altamente valoradas como tales, aunque su desarrollo no haya sido alcanzado favorablemente en la mayoría de los casos, lo que repercute negativamente tanto en su rendimiento académico como en sus actitudes frente a las mismas. Esta comprensión coincide con la de los docentes: *“Es el requisito fundamental, básico y más importante para que un universitario pueda estudiar y profesionalizarse”*. *“Son habilidades de fundamental importancia, básicas, que*

posibilitan el desarrollo académico de nuestros estudiantes”.

Estas coincidencias nos confirman que, en el ámbito universitario, la escrituralidad es fundamental no solo porque vehicula todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque se define como un valor primordial asociado a la educación, en general, y, con mayor énfasis, a la educación superior. Esta concepción, ahora más que nunca, adquiere relevancia, debido a que se constata menos competencias en estas áreas no solamente en los estudiantes, sino también en un porcentaje significativo de profesionales⁴.

b) La lectura y la escritura como vías de acceso a información y comunicación

La valoración de la lectura y la escritura como vías de acceso y comunicación de la información individual, local, nacional e internacional está presente en las representaciones de los estudiantes. Si bien es de conocimiento general que estas dos habilidades permiten la circulación de la información, los estudiantes, sujetos de nuestra investigación, conciben ambas como la puerta al mundo interno y externo, aquella que les permite estar enterados de lo que sucede en sí mismos, en sus culturas y en el mundo en general. *“Para mí, leer significa informarse sobre algo, cultivar más el conocimiento en nuestras vidas, llegar a conocer más sobre la vida y el mundo”.* *“La lectura y escritura nos permiten saber lo que está pasando en el mundo y comunicarlo”.*

De ello se colige, entonces, las razones por las que los estudiantes valoran los libros aunque sus experiencias de primeros contactos con ellos no hayan sido muy favorables ni agradables, como lo veremos más adelante. *“Fue por los libros que supe que el mundo era grande, y que había tantos pueblos, ciudades y personas que eran muy diferentes a los que yo conocía”.* *“Con los libros aprendí que quien más lee, conoce más de algo y que puede entablar conversaciones interesantes”.* En general, los estudiantes coinciden en que los libros son fuentes valiosas de información, pero se reservan el derecho de acceder y procesar dicha información, es decir, de “extraer” los conocimientos de los mismos.

Los estudiantes tienen claramente internalizada la idea de que la lectura y la escritura les permiten acceder no solo a información, sino también a

⁴ Esta afirmación se fundamenta en las múltiples quejas que nos hacen llegar los responsables de diferentes instituciones con respecto a las competencias de sus subalternos.

conocimientos: *“Saber leer implica analizar, interpretar, pero, sobre todo, ampliar nuestros propios conocimientos”. “Al leer adquiero muchos conocimientos”. “La lectura es una herramienta que te permite adquirir nuevos conocimientos sobre algún tema de interés”*. No obstante de esta representación, la mayoría expresa su disgusto por la lectura y la escritura. Las razones de este distanciamiento psicosocial radican en las experiencias iniciales con las mismas y en las formas actuales de su implementación en la Universidad.

c) La lectura y la escritura como mecanismos de ascenso social

Los textos escritos y su acceso a ellos históricamente se han vinculado con las elites, por lo que se han constituido en instrumentos políticos de exclusión que han subalternizado, en nuestro país, las culturas y lenguas indígenas. En este sentido, estas poblaciones perciben que el acceso a esos textos y a la cultura que vehiculan es una forma de reivindicar su situación, de combatir la discriminación, de ascender socialmente, mejorar su calidad de vida e, incluso, de ejercer su ciudadanía: *“Hoy, en la Universidad, para mí, saber leer y escribir, sinceramente, es una obligación, una obligación por parte mía, porque esto ya es para mi futuro, si no supiera leer y escribir sería rechazada de la Universidad y discriminada por mis compañeros”. “Para mí la lectura y escritura es lo principal y primordial, es una forma de sentirme y estar entre las personas. Ser atendida, tomada en cuenta, tener voz y voto como ciudadana de un país”. “Hoy, una persona que no sabe leer ni escribir es discriminada, es como si no estuviera, nadie lo toma en cuenta, tampoco respetan sus derechos”*.

Además, se interpreta que no hay posibilidad de desarrollo individual o social sin la escrituralidad, pues se entiende como valor central de la profesionalización y la competitividad: *“El saber leer no significa poder leer un artículo o un texto, sino saber comprenderlo e interpretarlo, lo que te da ventajas sobre el resto”. “Saber leer y escribir es algo muy importante para ser alguien en la vida”*.

Conclusiones

Los resultados de la investigación realizada en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas nos han permitido arribar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los estudiantes reducen las prácticas de escritura y lectura

a su dimensión formal básica ligada a la decodificación y codificación, por lo que centran su atención en las microhabilidades iniciales como la caligrafía y la representación ortográfica. Si bien en la Carrera se utilizan sobre todo los ensayos como instrumentos de evaluación, vemos que aún no se ha desarrollado una concepción adecuada de la función de los textos en general en los procesos de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento. Aunque se haga énfasis en tareas de lectura y escritura, estas no son centrales en las prácticas de la Carrera por lo que no se han asumido desde una perspectiva más integral.

En segundo lugar, las experiencias escriturarias de los estudiantes están marcadas negativamente, lo que ha producido que se alejen de esas prácticas, que rechacen las tareas de lectura y escritura o simplemente las realicen como obligación. Sin embargo, esas experiencias, lejos de inducirlos a representar negativamente la escritura, han reforzado la idea de su valor en la sociedad como instrumento de ascenso social. A pesar de sus experiencias traumáticas, los estudiantes reconocen en las habilidades de leer y escribir valores fundamentales para continuar sus estudios y para lograr un lugar en la sociedad. Podemos ver, entonces, que tienen presente la dimensión social de la escritura, pero solamente como un valor, no como una práctica que efectivamente les permita alcanzar sus objetivos de vida.

Finalmente, la Universidad, en general, y la Carrera, en particular, apoyan sus prácticas académicas en la escrituralidad, sin embargo, aún no se ha reflexionado sobre el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas. Está pendiente la discusión sobre el rol de la Universidad, y en consecuencia de los docentes, en la formación de los estudiantes en estas áreas para superar los problemas de redacción y comprensión de textos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dadas las características socioculturales y lingüísticas de nuestra población estudiantil, la falta de atención a esta problemática puede interpretarse como una práctica institucional discriminatoria que tiene incidencia en el abandono y los niveles elevados de reprobación, evidenciados en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, esta problemática nos plantea un desafío que estamos obligados a encarar.

Bibliografía

Abric, J. C. *et ál.*

1994 **Pratiques sociales et représentations.** París: PUF.

Alandia, Patricia

2005 **Desarrollo de competencias textuales.** La Paz: Plural.

Arnold, Denise

2006 “Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto”. En Mario Yapu (coord.), **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas.** La Paz: PIEB. 5-115.

Barragán, Rossana (Coord.)

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.

Barrantes, Rodrigo

2002 **Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo.** San José: EUNED.

Cassany, Daniel

2007 “La lengua entre las humanidades y las ciencias”. En Revista **Página y Signos.** Año 1, n.º 2. 15 – 27.

Carlino, Paula

2005 **Escribir, leer y aprender en la Universidad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.

Spedding, Alison

2006 “Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos”. En Mario Yapu (coord.), **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en**

ciencias sociales y humanas. La Paz: PIEB. 119-196.

Van Dijk, Teun

2004 "Discurso y dominación". En Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. **Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas**, 4 de febrero de 2004.

Vich, Víctor y Virginia Zavala

2004 **Oralidad y poder.** Buenos Aires: Editorial Norma.

Yapu, Mario (coord.)

2006 **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas.** La Paz: PIEB.

Zavala, Virginia

2002 **Desencuentros con la escritura.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA¹

Rudy Mostacero²

Cómo citar: Mostacero, R. (2009). Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 89-108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879981>

RESUMEN

En este artículo el autor presenta un compendio y una reflexión en torno a los procesos que ocurren durante la lectura y la escritura, especialmente en el plano metacognitivo del uso y de su enseñanza, y con el propósito de adelantar un aporte al trabajo de los docentes en el aula.

Para comprender el alcance de la metacognición en la enseñanza, Mostacero establece que es necesario, por una parte, destacar el origen de este enfoque y, por otra, relacionarlo con los modelos interactivos y discursivos de los años 90. Así, el autor muestra que las teorías sobre la cognición se encuentran con las teorías sobre el aprendizaje, y que las investigaciones sobre la escritura como proceso se interrelacionan con las investigaciones de la lectura como hecho interactivo. Por último, los procedimientos metacognitivos —entendidos como *estrategias de aprendizaje*— son descritos y ejemplificados tanto en actividades de lectura como de escritura.

Palabras claves: procesos de lectura y escritura, estrategias metacognitivas, enseñanza de la lengua

¹ Una versión preliminar de este texto fue presentada como conferencia en el Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela, el 13 de abril del 2007. La presente versión ha sido modificada y actualizada.

² Lingüista y docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Director-Editor de la revista *Textura*.

Introducción

Durante las últimas tres décadas (1977-2007), se ha dado una integración entre las teorías psicológicas, lingüísticas, etnográficas y pedagógicas, en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y de la escritura. El primer impacto corresponde al advenimiento de las teorías cognitivas, y gracias a tres aportes significativos: Flavell, Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia. El segundo le pertenece a las disciplinas de la lingüística, especialmente a la psicolingüística, a la sociolingüística y a la pragmática. De un primer encuentro surgen las investigaciones relativas a los procesos y subprocesos de naturaleza cognitiva, y estas se complementan con las indagaciones en psicogénesis del lenguaje: lectura y escritura como saberes que los infantes poseen mucho antes de la escolaridad.

En este artículo y para cubrir tres décadas de importantes avances, me voy a referir a los siguientes puntos: a) la interrelación entre dichos procesos, b) las teorías sobre la lectura y la escritura, c) la lectura como proceso interactivo y d) la influencia de las estrategias metacognitivas tanto en la actividad de leer como en la de escribir.

Interrelación entre los procesos de lectura y escritura

Voy a partir de dos premisas y una presuposición. La primera premisa aboga por la existencia de suficiente evidencia para afirmar que hay una interrelación entre los procesos de lectura y escritura, mientras que la segunda enuncia que existe una estrecha relación entre las *dificultades de aprendizaje* y las *dificultades de lectura y escritura*. La presuposición nos informa que lectura y escritura, en cuanto habilidades y procesos de cognición superior, entrañan estrategias metacognitivas que pueden ser mediadas por el docente. En la primera parte de esta sección me ocuparé de la relación entre ambas, y en la segunda me centraré en las dificultades, mientras que el tercer aspecto será examinado más adelante.

Parodi (1999), en un estudio sobre las conexiones entre la comprensión y la producción de textos escritos y después de examinar los resultados de varias investigaciones, llega a la conclusión de que hay suficiente evidencia acerca de una *interrelación bidireccional integral* entre ambas, pero consideradas como

procesos. Apoyándose en Vygotsky, dice que se trata de “habilidades que proceden de una misma matriz cognitiva” (1999: 70). Entonces, más que una premisa, es una realidad. Igualmente, para comprobar este aserto, se puede recurrir a la experiencia personal de que buenos lectores hacen, comúnmente, buenos escritores, o a la inversa; y para colocar un ejemplo más puntual, que si alguien es capaz de comprender la superestructura de un relato, entonces, se puede colegir que estará capacitado para utilizar ese conocimiento en la redacción de un texto narrativo futuro. Por supuesto, si el docente interviene para que un determinado conocimiento pueda hacerse consciente y operativo durante una actividad de aula, sus consecuencias serán altamente provechosas.

Por eso, Parodi dice que la “competencia cognitiva subyacente común a ambos procesos permite que cualquier aprendizaje en un dominio resulte en el mejoramiento del otro” (Parodi 1999: 73). Y con ello las habilidades que se ponen en juego son la anticipación, la inferencia, la presuposición, la relación causa-efecto, la interpretación metafórica, entre otros, y que para Vygotsky (1993) pertenecen a los procesos de cognición superior.

Estos razonamientos son suficientes para dejar aclarada la primera cuestión, sin embargo, el aprendizaje no es homogéneo ni similar para todos los aprendices. Su variedad depende de las capacidades y habilidades que cada quien ha desarrollado, está de acuerdo con la influencia del ambiente (por ejemplo, un ambiente lector familiar favorecerá un interés temprano del niño en el gusto por la lectura), así como con la empatía que se desarrolle entre el docente y el alumno.

Por otra parte, se da una relación concomitante entre dificultades de aprendizaje y dificultades para aprender a leer y a escribir. Además de diferenciar, como lo hacen Defior (1996) y Salvador Mata (1997), entre *dificultades de aprendizaje en general* y *dificultades específicas*, como las de la lectura crítica o de la ortografía, me interesa ilustrar lo que hay de específico en ciertos aprendizajes más precisos.

La disponibilidad léxica puede llegar a ser una limitación, si se pretende realizar una sustitución o una interpretación paradigmática. Si el lector o el escritor poseen un repertorio restringido de sinónimos, de adjetivos superlativos o de antónimos, su composición carecerá de suficiencia léxica. Del mismo modo, si un lector solo conoce el significado coloquial o regional de un término,

y este no cuadra con el significado específico o técnico del vocablo, entonces, la interpretación lectora puede estar en entredicho.

Sin embargo, estas limitaciones no son tan decisivas para el abordaje de un texto como el conocimiento que se pueda tener acerca del empleo apropiado de las clases de citas. Si en un escrito solo se emplean las citas textuales, el texto final resultará preponderantemente parafrástico, repetitivo, y el sujeto estará demostrando que es hábil para reproducir textos ajenos, pero no utiliza un estilo personal de escritura (Mostacero 2005). Las primeras dificultades pertenecen al orden de los significados de las palabras que se utilizan en la construcción de una oración; las últimas, en cambio, corresponden al manejo de los párrafos y a la cohesión entre párrafos. Incluso, se puede entender que el dominio de lo segundo debiera ser consecuencia del dominio de lo primero.

Para los fines de una redacción competente, las dificultades relativas al manejo de las relaciones paradigmáticas y aun de la organización del párrafo (relaciones de cohesión gramatical), no son tan decisivas como las técnicas para lograr la coherencia semántica y pragmática de los textos. Por ejemplo, tener claro cuáles son los propósitos personales al comenzar a redactar un texto, saber cuáles son las exigencias de quiénes van a ser nuestros lectores, y que el producto final se ajuste a dichas exigencias.

Para el caso de la lectura, nos vamos a valer de un ejemplo concreto, ya que los métodos de enseñanza de la lectura en la escuela básica aún dependen de criterios inapropiados, puesto que muchos docentes todavía creen que la lectura equivale a la decodificación silábica. El ejemplo se basa en una imitación de otro que difundía el *National Geographic Channel* y donde se afirmaba que para comprender un texto se necesita percibir globalmente el ordenamiento del mismo, que no nos fijamos ni en las sílabas ni mucho menos en el ordenamiento de las letras dentro de las palabras, sino que percibimos la estructura oracional. Hagamos la lectura del siguiente texto.

LIIMTES A LA LIBRETAD

Un ed los retso msá inretesnates uqe deeb enacrar el ser hunamo es el ed tamor dicesiones, seto es, in más in nemos qeu el majeno de us libretad. El hmober es le núnico aminal que tieen cnociencai de ssu atcos. No atcúa moivdo sool por institnos o edternimantes heertidarios. Teine la pacacidad paar dedicir su condutca, atnes de actaur, y peude tambein evaular uss actaucionse a la luz ed lso retulsados de ésats. Pro ol anteroir, es frecnuete qeu nso atalse la dadu y la incretidmubre acreca de lo acertado o equicovado de nusetrsa dicesoines.

Un lector medianamente entrenado no decodifica sílaba a sílaba sino que se fija en las palabras o en secuencias de palabras. Incluso, al comienzo, experimenta extrañeza ante el ordenamiento de las letras, pero al iniciar la segunda oración ya su percepción se ha acomodado a la secuencia semántica. Leemos significados globales que la memoria mediata e inmediata va confrontando con la disponibilidad léxica y semántica que tenemos internalizadas. Por eso es posible avanzar en la lectura y, sobre todo, captar el mensaje profundo. En la próxima sección revisaremos las teorías que sobre la lectura y la escritura se han elaborado en los últimos 30 años.

Teorías sobre la lectura y la escritura

Las teorías sobre la lectura y la escritura combinan los aportes de la psicología, de la pedagogía y, sobre todo, de las diferentes disciplinas de la lingüística. En los últimos 30 años se ha dado una verdadera integración interdisciplinaria. Por eso, se puede afirmar que si las ciencias del lenguaje y de la comunicación se hicieron interdisciplinarias, desde los años 60 del siglo pasado, eso se llevó a cabo por la saturación del modelo inmanente representado tanto por Saussure como por Chomsky. La apertura interdisciplinaria de la lingüística se corresponde con la teoría de la cognición en psicología, como una opción para diferenciarse y alejarse del enfoque conductista que había prevalecido en esta ciencia casi desde principios del siglo XIX.

El iniciador de la teoría cognitiva en Europa fue John Flavell, quien en 1977 dio a conocer *El desarrollo cognitivo* (véase Peronard 1999), en tanto que tres años más tarde los norteamericanos Linda Flowers y John Hayes publicaron *A Cognitive Process Theory of Writing* (véase Flowers y Hayes 1981, 1996; pero también Cassany 1999; Camps y Milian 2000 y Soliva 2001).

El objeto de estos investigadores eran los mecanismos internos de la mente que se activan durante el uso del lenguaje, que pueden ser verbalizados (*monitoreo*), y a los cuales se puede acceder, consecuentemente, por la información que dan los sujetos mientras realizan la actividad de lectura o de escritura. Algunos procedimientos son automáticos, es decir, inconscientes, pero otros son conscientes o pueden ser concientizados. La investigación metacognitiva trata de ponerlos al descubierto utilizando actividades de atención y autorregulación (*metaatención, metamemoria*), y, por supuesto, verbalizándolos y volviéndolos a autorregular (*operaciones metalingüísticas*). Todo esto es grabado en una cinta o en un video; se acompañan de entrevistas, antes y después de cada experiencia, de modo que un experto puede revisar el desempeño que el sujeto ha tenido en sus procesos cognitivos y metacognitivos, y así poder utilizarlos estratégicamente en el aula.

El sujeto hace tareas de escritura, autorregula su trabajo de reescritura, evalúa sus propias composiciones y las de sus compañeros, recurre una y otra vez a las operaciones metalingüísticas y metacognitivas, edita, etc., de modo que actúa como un sujeto piagetiano, es decir, es el constructor de su propio aprendizaje. A esto se añade el papel del docente, quien acompaña al aprendiz durante todo el proceso, lo estimula y lo reorienta, y debe conocer la manera de convertir lo que es metacognitivo en estratégico. Según Peronard (1999: 48), la aplicación de esta metodología reporta dos ventajas: de un lado, se debe diferenciar entre los datos que acerca del *sujeto*, de la *tarea* y de las *estrategias* brinda el método y, de otro, las implicaciones pedagógicas frente a los métodos tradicionales que se enfocaban más en el producto que en los subprocesos.

Lo anterior no solo pone al descubierto el conocimiento de la cognición y la autorregulación de la cognición, nuevos datos sobre como suelen operar los sujetos cuando concientizan sus conocimientos sobre la lengua, la cultura y la situación interactiva, sino que también ha representado un adelanto considerable para aprender a redactar los textos más complejos. Y se hace por inducción desde afuera (con mediación del docente) y por autoinducción, una vez que las estrategias han sido adquiridas por los aprendices. Es decir, tenemos la *promoción desde afuera y desde adentro*: autopromoción de la lectura y de la escritura como actividades integradas.

Sin embargo, aún no se ha podido desentrañar todas las operaciones cognitivas. No ha sido posible develar todos los mecanismos que operan a nivel

consciente, ya sea porque no son fáciles de verbalizar o no son verbalizables, ya sea porque los sujetos no cuentan con las mismas habilidades para hacerlo (Peronard 1999: 50).

Por otra parte, si los procesos cognitivos y metacognitivos se trasladan al dominio de los aprendizajes, como lo hace Ríos (2006), entonces, no solo se reconocen diversos tipos de aprendizajes, sino que tres de ellos, el *aprendizaje significativo* (Ausubel), el *cooperativo* (Vygotsky) y el *estratégico* (Pozo y Monereo) comprenden necesariamente, en mayor o en menor grado, la cognición y la metacognición. Es deseable que por esa cooperación que siempre ha habido entre los psicólogos y los pedagogos, y ahora entre lingüistas y planificadores, se concrete una integración entre las propuestas más innovadoras. Según Ríos (2006: cap. 5), son siete las teorías sobre el aprendizaje, las cuales se corresponden con los aportes de las teorías psicológicas del último medio siglo: el *condicionamiento clásico* (Iván Pavlov), el *condicionamiento operante* (G. Thorndike y B. F. Skinner), el *aprendizaje por imitación* (Albert Bandura), el *aprendizaje por insight* (Wolfgang Köhler), el *aprendizaje significativo* (David Ausubel), el *aprendizaje estratégico* (J. Pozo y C. Monereo) y, por último, el *aprendizaje cooperativo* (Lev Vygotsky).

Para valorar lo que en la actualidad sabemos, por una parte, sobre procesos de lectura y escritura y, por otra, sobre estrategias pedagógicas para enseñar estas prácticas, es necesario, antes, saber cuándo se iniciaron sus investigaciones, quiénes las promovieron y qué orientación tenían. Contrariamente a lo acostumbrado, todo empezó en América Latina a raíz de la experiencia intelectual de una argentina que llegó a ser la primera latinoamericana cuya tesis doctoral fue asesorada por Jean Piaget. Me refiero a Emilia Ferreiro.

Luego de estudiar epistemología genética con Piaget y de defender su tesis doctoral, regresó a Buenos Aires en 1970. Su formación estaba orientada a la adquisición de la lengua oral y las etapas de la inteligencia, por ejemplo, el estudio de las seriaciones y su relación con la conservación del pensamiento y del lenguaje, el problema de la expresión de las relaciones del tiempo, etc. Este, precisamente, era uno de los temas que Ferreiro se proponía investigar al llegar a Buenos Aires, sin embargo, cambió el tema y la orientación.

Como lo dice Tolchinsky (1993: 201 y ss.), ni la psicología ni la lingüística incluían el estudio de la lectura y de la escritura dentro de sus objetivos. Incluso,

se suponía que estas habilidades se aprendían en un contexto claramente escolarizado. Ferreiro y su equipo demostraron todo lo contrario. Las primeras investigaciones se hicieron con niños entre cuatro y seis años, entre 1973 y 1975, y al comienzo dentro de un marco de encuadre piagetiano. La hipótesis de entrada era simple: si los niños son sujetos activos y receptivos —según la teoría de la inteligencia piagetiana—, entonces, ellos pueden *construir* su propio aprendizaje.

El grupo de Ferreiro comprobó que los niños, fueran de ambientes escolarizados o no, ya poseían ideas precisas de qué es escribir, qué es un texto, qué es narrar, etc. De modo que todas las experiencias y descubrimientos cristalizaron, en 1979, cuando Ferreiro y Teberosky publicaron *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Esto correspondió a una primera etapa que incluso no se pudo completar en suelo argentino, ya que por causa de la dictadura militar el grupo salió al exilio y se dispersó. El golpe de estado ocurrió en mayo de 1976. No obstante, gracias al impacto del libro, que marca un antes y un después en cuestiones de didáctica de la lengua, se pudo operar una verdadera revolución en el conocimiento de los procesos que están implícitos en la lectura y la escritura.

Para dar una idea de dicha transformación, voy a transcribir ocho de los “desafíos” que según Delia Lerner, otra de las investigadoras del equipo de Ferreiro, la escuela tenía que superar. Por el tipo de desafíos, se puede medir la diferencia entre la anterior y la nueva didáctica de la lengua (Lerner 2001: 38-41):

- Formar practicantes de la lectura y la escritura que vayan más allá del poder “descifrar” u “oralizar” un texto.
- Abandonar la lectura como actividad mecánica que conduce al desaliento y al rechazo, más bien, hacerla apta para el trabajo con proyectos.
- Leer para formar escritores.
- Escribir para superar la meta de la escritura como copia, como actividad reproductiva.
- Los niños deben manejar con eficacia los diferentes géneros escritos.
- Lograr que la escritura deje de ser un mero objeto de evaluación.
- Usar la escritura como instrumento de reflexión (metacognición).

- La escuela no debe contribuir a la discriminación de los alumnos que quedan fuera del sistema.

En suma, si de teorías se trata, a los aportes de Piaget y Vygotsky (incluso Luria), sobre los aspectos de la cognición, hay que agregar la contribución del grupo argentino de Emilia Ferreiro, y, a este, nuevas propuestas psicológicas. Por ejemplo, la teoría triárquica de Robert Sternberg, la tesis de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, así como la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein (cf. Ríos 2006: cap. 4). A lo anterior se añade, para completar el espíritu de la integración, la teoría del aprendizaje significativo de A. D. Ausubel y, por supuesto, las estrategias y actividades metacognitivas. Esta increíble aleación ha sido denominada *pedagogía integradora* (Fracá 2003), *aprendizaje estratégico* (Monereo 2000), *investigación acción en el aula*, *investigación etnográfica*, entre otros. No voy a entrar en la presentación de cada teoría puesto que la exposición sería larga, más bien, me centraré en las que trabajan con mecanismos interactivos y procedurales.

La lectura como proceso interactivo

De acuerdo con Solé (1992), la lectura consiste en un proceso interactivo entre el lector y el texto, pero donde el *sujeto-lector* transforma el texto por la activación de sus capacidades cognitivas, por ejemplo, usando sus conocimientos previos realiza operaciones intertextuales con otros textos del mismo autor o de terceros autores; igualmente, en relación con otras partes ya leídas de la misma obra. Al mismo tiempo, el sujeto-lector es transformado progresivamente por el contenido que lee o por el ideario del autor que, a la vez, puede haber plasmado en su texto las voces e ideas de otros autores. El alcance del significado de “transformación” implica una interacción dinámica entre lo que el lector posee como “experiencias de lectura” y lo que la obra contiene como “propuesta de lectura”. Naturalmente, entre las primeras están, según Solé, las anticipaciones, las presuposiciones, las intuiciones, las inferencias, en una palabra, las *hipótesis cognitivas* de la lectura.

La comprensión lectora difiere de un individuo a otro, dependiendo de su edad, de sus conocimientos previos, de su memoria, de sus habilidades metacognitivas, entre otros. Hay textos transparentes y otros opacos; en general, los textos especializados que emplean palabras técnicas ofrecen mayor dificultad, tal el caso de un artículo científico de medicina o de semántica formal.

Pero volviendo al principio, es bueno recordar con Solé (1992) que se lee para obtener información, por placer, para realizar tareas, para rendir evaluaciones, para intervenir en un foro, etc. Es decir, practicamos la lectura con una función determinada que puede coincidir con una función social. Caso contrario, es una lectura obligatoria, rutinaria, impuesta. Preferimos aquellas que nos trasladan a otros mundos, donde somos pura intuición y emoción. Veamos ahora cómo opera la metacognición en la lectura.

La lectura y las estrategias metacognitivas

En *Estrategias de lectura*, ese libro fundamental acerca del proceso lector, Isabel Solé dedica muchas páginas a las estrategias de comprensión lectora y lo hace desde una “concepción constructivista del aprendizaje escolar” (Solé 2006: 64). Las clasifica en seis rubros, las explica y las trata en varios capítulos. En lo que sigue presentaré una síntesis de algunas de ellas (las que aparecen en la p. 62). Las seis estrategias son enunciadas por la autora de esta manera: 1) comprender los propósitos explícitos e implícitos del texto, 2) activar los conocimientos previos, 3) desentrañar la información relevante que contiene el texto, 4) evaluar la consistencia interna del escrito, 5) utilizar la relectura para lograr la revisión y recapitulación de segmentos extensos y complejos, 6) elaborar y probar inferencias de diverso tipo.

Hasta aquí las seis clases de estrategias, sin embargo, para hacerlas más útiles se pueden reaplicar en una séptima que tendría como objetivo la redacción de un texto, es decir, lo que comúnmente sigue a la lectura y fichaje de la bibliografía. La séptima se enunciaría así: *aplicar las estrategias anteriores de lectura a la redacción-lectura de un nuevo texto*. De ellas y con el objeto de brindar una ejemplificación daré el detalle de tres estrategias, la 2, la 4 y la 6. Las mismas estarán formuladas en forma de preguntas que activan los mecanismos cognitivos del sujeto lector. La denominación corresponde a Solé; las preguntas son de mi autoría.

Activación de los conocimientos previos: ¿Qué sé yo acerca del contenido que estoy leyendo? ¿Puedo relacionarlo con lo dicho por otros autores, con cuáles? ¿Si hay coincidencia, es total o parcial; si hay desacuerdo, es parcial o total? ¿Qué puedo resumir o concluir acerca de aquello que es coincidente o

divergente? ¿Qué es lo que más conozco acerca del autor, del tema, de las teorías, de los métodos, de los resultados, etc., que estoy leyendo? ¿Cómo puedo hacer para conseguir mayor información?

Evaluar la consistencia interna del texto: ¿El texto que leo es consistente, profundo, coherente, innovador? ¿Estoy en condiciones de interpretar cada cosa? ¿Puedo decir por qué es consistente, profundo, coherente o innovador? ¿Tiene partes complejas o superfluas? ¿Qué tipo de inferencias debo hacer para lograr interpretar el sentido oculto? ¿Los temas y subtemas son coherentes entre sí? ¿Hay una secuencia temática, un desarrollo apropiado de las ideas centrales? ¿Cuál es mi opinión acerca de las partes del texto? ¿El contenido global se relaciona con el título?

Elaborar y probar inferencias de diverso tipo: ¿El texto que estoy leyendo resulta transparente o es muy denso? ¿Las partes de contenido más complejo habrán sido apropiadamente interpretadas por mí? ¿La teoría y la metodología empleadas por el autor están actualizadas? ¿Estoy de acuerdo con ellas? ¿Qué tipo de inferencias debo utilizar? ¿Serán pertinentes? ¿El autor utiliza presuposiciones? ¿Mis intuiciones serán legítimas? ¿Es posible que anticipe algunas conclusiones?

Por último, cerraré esta sección enumerando las estrategias de la séptima opción. Queda entendido que si el grupo de seis estrategias de comprensión lectora guían el trabajo previo de lectura y fichaje, de reflexión y anotación de comentarios para la redacción futura, las estrategias que a continuación se citan sirven para redactar, revisar lo escrito, volver a leer y volver a escribir.

Aplicar las estrategias de lectura revisadas anteriormente (las 6 en conjunto) para la redacción-lectura de un nuevo texto: [1] ¿Cuáles son mis propósitos de redacción? ¿En qué partes de mi texto deben hacerse explícitos? ¿Mi plan de texto es satisfactorio? ¿Debo someterlo a revisión, con quién? ¿Trabajaré con la generación y lluvia de ideas?

[2] ¿Cómo relaciono las ideas (ahora en forma de citas o referencias) de los distintos autores entre sí y con mis propias ideas? ¿Las coincidencias o los desacuerdos me permitirán hacer comparaciones interesantes, demostrativas, conclusivas? ¿Lo que voy a hacer coincidirá con las demandas de la audiencia? ¿Quién es mi audiencia?

[3] ¿Soy consciente de que en mi redacción suelo hacer un uso integrado de las citas? ¿Poseo la habilidad para introducir, hacer la cita y salir de ella? ¿Con qué personas discursivas voy a redactar mi texto, serán las mismas a lo largo del texto o haré un uso variado de ellas? ¿Qué hago habitualmente para revisar la cohesión del texto?

[4] Con respecto a la coherencia de mi escrito, ¿los temas y subtemas son coherentes entre sí? ¿Hay un desarrollo apropiado de las ideas centrales? ¿Hay una secuencia que le da al conjunto una consistencia argumentativa, narrativa o explicativa?

[5] ¿Estoy utilizando adecuadamente las ideas de cada autor por separado y, a la vez, haciendo un empleo integrado de ellas? ¿Para lo anterior estoy utilizando estrategias de relectura y reescritura? ¿Puedo reconstruir las ideas relevantes de cada autor, de cada apartado, etc., para hacer una síntesis, para escribir unas conclusiones? ¿Estoy fijando mi posición, estoy haciendo algún aporte? ¿Mi posición es crítica o se limita al comentario?

[6] ¿Las inferencias que yo hice para la lectura de la bibliografía serán adecuadas para aplicarlas, ahora que estoy redactando, para releer y reescribir mi propio texto? ¿Hay algún concepto o término que deba revisar a fondo? ¿He revisado todas las partes de mi escrito con respecto al plan inicial, a los propósitos, a los objetivos? ¿Será necesario que busque más información para mejorar las partes débiles de mi trabajo? ¿Qué ayuda podré encontrar en Internet? ¿Someteré mi texto a la lectura de algún compañero o de algún asesor?

En fin, estas son solo algunas preguntas para sugerir la activación del mecanismo metacognitivo. Pero como las prácticas de lectura dan inicio, prolongan o cierran esa otra actividad gemela, la producción escrita, en lo que sigue pasaremos a esta.

La actividad metacognitiva en la composición escrita

Al plantearme la relación entre práctica de la escritura y conciencia de la escritura, parto del supuesto de que, como lo dicen Camps y Milian (2000: 7), “se da una interrelación entre composición escrita y conocimiento y control consciente del texto y de los procesos de producción verbal”, lo cual es el corolario de un conjunto apreciable de investigaciones que se han llevado a cabo, por lo menos desde la década de los 80, cuando Flower y Hayes (1981) y

Bereiter y Scardamalia (1987) propusieron sus bases teóricas. También es notable la profusión de investigaciones sobre la actividad y los procesos metacognitivos: Camps y Milian (2000a), Allal (2000), Pittard y Martlew (2000), Camps (2001), Bigas (2001), García y Marbán (2002) y López y Arciniegas (2004), entre otros.

La premisa de partida es que la lengua de la cual nos servimos para hablar, leer o escribir, puede ser objeto de reflexión y de conocimiento, pero para observar cómo la usamos en situaciones concretas de producción y comprensión textual. A esto se llama metacognición: usar la lengua para explicitar el uso de la lengua, prestar atención a lo que se lee o escribe para comprenderlo y escribirlo mejor.

Ahora bien, en relación con la composición escrita se han propuesto varias opciones metodológicas que sintetizo a continuación con el único propósito de mostrar que, mientras la investigación sobre los procesos verbales no cesa, la escuela sigue utilizando lineamientos tradicionales. El objetivo es dar una idea rápida de las propuestas didácticas que se han presentado (algo así como los “modelos” que se han propuesto para la enseñanza del escribir) y luego exponer una experiencia holandesa que utiliza dicho modelo.

- El modelo “psicogenético” de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979)
- El modelo de “negociación de tareas” (o apertura de “cajas negras”) de Daniel Cassany (1999)
- El modelo de procesos metalingüísticos de Marta Milian y Anna Camps (2000)
- El modelo metacognitivo de Rijlaarsdam y Couzijn (2000)
- El modelo de “instrucción estratégica” de García Sánchez (2002)
- El modelo de “secuencias didácticas” de Anna Camps (2003)
- El modelo discursivo de “intervención pedagógica” de María Cristina Martínez (2001, 2005)
- El modelo de la “pedagogía integradora de aula” de Lucía Fraca (2003)

La experiencia holandesa la llevaron a cabo Rijlaarsdam y Couzijn (2000), y consistió en el uso de la estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. Se apoya en tres tipos de actividades: de *control*, de *evaluación* y de

reflexión (p. 216), pero además deben ser congruentes con dos tareas más: una para el *procesamiento del lenguaje* y otra para el *aprendizaje del lenguaje*, ya que se parte del principio de que son tareas de *lenguaje integrado* (p. 217).

Asimismo, se fundamenta en la experiencia que haya acumulado cada escritor y que aplica en cada nueva situación. Los autores confiesan que desarrollaron un modelo para trabajar con cinco competencias: *lingüística, textual, pragmática, socio-cultural y estratégica*. Por lo tanto, se basa en un “programa doble” y el sucesivo cambio de roles en los aprendices que pasan de escritor a lector, a comentador, a instructor y a crítico.

El cambio de roles demanda una verbalización constante que se va registrando (portafolios y entrevistas), y en cuyos materiales los docentes pueden hacer una evaluación de cómo funcionan. Los sujetos deben aprender a partir de la reflexión crítica de su propia actuación y de la comparación con la de sus pares.

Rijlaarsdam y Couzijn sostienen que está demostrado tanto en Holanda como en Francia, Estados Unidos y España, a través de múltiples investigaciones, que las estrategias metacognitivas han resultado eficaces en matemática y en lengua. Dicen:

El conocimiento metacognitivo no solamente tiene influencia en la regulación de los (sub)procesos de escritura sino que, al mismo tiempo, regula el aprendizaje. Escritores y aprendices adquieren información nueva en el dominio del conocimiento estratégico, controlando sus propios procesos de escritura, evaluándolos y almacenando esa información en la memoria a largo plazo. (2000: 221)

Los aprendices pueden desarrollar lo que llaman “conciencia de escritura”, esto es, una autorregulación o autocontrol de todos los subprocesos que se hacen al escribir, y esto se lleva a cabo mediante preguntas, por ejemplo: ¿el tema será apropiado?, ¿qué debo hacer ahora?, ¿el tema es muy general?, ¿qué sé sobre él?, ¿qué puedo hacer para encontrar más información?, etc. Eso hace que los autores opinen de esta manera:

Aquellos que conceptualizan y evalúan la ejecución de su tarea mientras escriben,

* El subrayado no me pertenece.

invierten en su aprendizaje. Esto afecta significativamente a las capacidades de autocontrol y autorreguladoras de los alumnos. Los escritores que aprenden mientras escriben poseen **un programa doble*** para el regulador: algunas actividades son para la producción del texto (la escritura) y otras para el aprendizaje. (2000: 225)

La experiencia se llevó a término con 81 alumnos (15 años) de tercer año de secundaria, clases de nivel medio y avanzado, quienes recibieron entrenamiento para redactar textos persuasivos con inclusión de argumentos propios. Fue un trabajo de equipos y donde cada estudiante adoptaba varios roles: lector, comentador, corrector, instructor, etc. El programa consistió en 4 módulos, y cada módulo abarcó 9 horas de clase. El programa fue acumulativo, a cada módulo se agregó nuevos aspectos de escritura persuasiva y evaluativa, además, se adoptó el método de secuencias didácticas de Camps (2003).

Al concluir y con base en el análisis de todos los textos escritos y verbalizados por los estudiantes (que fueron grabados), se llegó a la conclusión de que las actividades y estrategias de tipo metacognitivo sirven para formar buenos aprendices de escritores. Permite consolidar un conocimiento sobre textos correctos y corrección de textos, configura diferentes roles y tareas. También comprobaron que a veces es más provechoso ser observador y comentarista del proceso que escritor o lector, y que lo más importante es aprender a interpretar y aprender a opinar sobre un problema que tratar de coincidir en su interpretación. Por último, los efectos del aprendizaje estratégico se muestran en las opiniones de una estudiante, Charlotte, para cada una de las 12 etapas en que consistió la experiencia de estimulación metacognitiva.

Para finalizar este artículo, solo me queda agregar que si el tiempo para el desarrollo y propuesta de nuevas teorías y metodologías para el trabajo con la lengua es relativamente corto, ya que no han transcurrido más que 30 años desde que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publicaran *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, sin embargo, se han hecho propuestas muy avanzadas y revolucionarias. Se necesita multiplicarlas, puesto que ya disponemos de una base muy confiable para superar las limitaciones del pasado inmediato, una clave de ello quizás esté en el hecho de que la UNESCO destinó una de sus cátedras para el fomento de la lectura y de la escritura (Mostacero 2008, 2009).

En efecto, en 1996 se iniciaron en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, los programas y actividades de la "Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la

calidad y la equidad de la Educación en América Latina". Después de 13 años se ha extendido por ocho países y se han celebrado cinco congresos internacionales. Esto es un claro indicador de que la innovación no solo impacta los fundamentos de la didáctica de la lengua, sino que un número cada vez más creciente de estudiantes y docentes de todos los niveles están adoptando los cambios interactivos y discursivos para el aprendizaje del leer y del escribir, del pensar y del saber, de la participación, en plenitud de derechos, y por una sociedad más justa y solidaria.

Para concluir

El recorrido a través de tres décadas nos ha permitido constatar que las teorías sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura, y para todos los niveles, empezaron a gestarse a raíz de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky, publicado en 1979. Es decir, como apertura a la década de los 80. De esta misma década son las teorías cognitivas, las de Flavell en Francia, y las de Flower y Hayes, por un lado, y Bereiter y Scardamalia, por otro, en Norteamérica. Es por eso que los modelos "comunicativos" de la década anterior, los de producto, dan paso a los modelos de procesos cognitivos y metacognitivos. Eso asegurará una gran variedad de alternativas metodológicas, desde el modelo de "apertura de las cajas negras" de Cassany (1999) hasta el modelo de "secuencias didácticas" de Camps.

Por otra parte, revisé la interrelación entre los procesos del leer y del escribir, con lo cual se comprobó que cualquier aprendizaje en uno de los dos dominios —esto lo afirmaba Parodi, 1999— redundaba en el mejoramiento cualitativo en el otro dominio. Asimismo, se hizo un recuento de las teorías que provienen del importante influjo de la psicología cognitiva, no obstante, esta innovación no resultaría decisiva si no se complementara con los descubrimientos de Emilia Ferreiro y su equipo, quienes lograron transformar tanto la teoría como la pedagogía de la lengua materna.

Por último, se hizo hincapié en las estrategias metacognitivas siguiendo las esclarecedoras orientaciones de Isabel Solé (1992), para la comprensión lectora, y de unos cuantos especialistas en escritura: Camps, Milian, Cassany, Peronard, Allal, Bigas, etc. De todos ellos se seleccionó la experiencia de los holandeses Rijlaardsdam y Couzijn (2000). Todo esto nos permite concluir que las tareas de escritura y lectura deben estar didácticamente integradas, que la autoayuda y la

autorreflexión son necesarias en la experiencia de todo escritor, y que las estrategias de aprendizaje deben orientar y reorientar todo el proceso. Con esto se logrará desplazar el centro de los aprendizajes: como primera opción, cambiar la tradicional orientación decodificadora de la lectura por una concepción interactiva, inferencial e interpretativa; como segunda opción, dejar de usar la escritura con fines evaluativos y reproductivos y, más bien, acercarla a la función epistémica y social que debe tener.

Bibliografía

Allal, L.

- 2000 "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 187-214.

Bereiter, C. y M. Scardamalia

- 1987 **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, N. J., Erlbaum.

Bigas, M. *et ál.*

- 2001 "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aula de 3 a 5 años". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 129-145.

Camps, A. y M. Milian (comp.)

- 2000 **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

- 2000a "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 7-38.

Camps, A. (coord.)

- 2001 **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó,

Camps, A. (comp.)

- 2003 **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona: Graó.

Cassany, D.

- 1999 **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.

Defior, S.

- 1996 **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque significativo**. Málaga:

Ed. Aljibe.

Ferreiro, E. y A. Teberosky

- 1979 **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Flower, L. y J. Hayes

- 1981 "A Cognitive Process Theory of Writing". En *CCC*, 32. 356-387.
- 1996 "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En **Los procesos de Lectura y Escritura 1**. Buenos Aires: Lectura y Vida. 73-110.

Fracas de Barrera, Lucía

- 2003 **Pedagogía integradora en el aula**. Caracas: Colección Los Libros de *El Nacional*.

García Sánchez, J.-N.

- 2002 **Instrucción estratégica en la composición escrita**. Barcelona: Ariel.

García Sánchez, J. y J. Marbán

- 2002 **Instrucción estratégica en la composición escrita**. Barcelona: Ariel.

Lerner, Delia

- 2001 **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López, G. S. y E. Arciniegas

- 2004 **Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo**. Cali: Cátedra UNESCO de la Universidad del Valle.

Martínez, M. C.

- 2001 **Análisis del discurso y práctica pedagógica**. Rosario, Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

Martínez, M. C. (ed.)

- 2005 **Didáctica del discurso**. Cali: Universidad del Valle.

Milian, M.

- 2001 "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita". En Camps, A. (coord.) (2001). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó. 23-36.

Monereo, C. (coord.)

- 2000 **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Visor.

Mostacero, Rudy

- 2005 "La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro". En **Lingua Americana**, Año VIII, n.º 15. 63-79.

- 2008 "Perspectiva dialógica del discurso y enseñanza de la lengua". En Badano, M. del R. *et ál.* (comp.). **Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad**. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. 60-69.

- 2009 **La Cátedra UNESCO, su contribución a la investigación y a la pedagogía de la lengua**. Conferencia presentada en las IX Jornadas de Actualización Lingüística y Literaria, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo de Maturín, 21 al 23 de abril de 2009, inédita.

Parodi, G.

- 1999 "Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística". En Parodi, G. (ed.) (1999). **Discurso, cognición y educación**. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. 59-90.

Peronard, M.

- 1999 "Metacognición y conciencia". En Parodi, G. (ed.) (1999). **Discurso, cognición y educación**. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. 43-57.

Pittard, V. y M. Martlew

- 2000 "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística".

NARRATIVAS CIBERNÉTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETO POLÍTICO: LECTURA Y ESCRITURA EN INTERNET¹

Teresita Vásquez Ramírez²
Ángela Henao Fernández³

Cómo citar: Vásquez Ramírez, T., & Henao Fernández, A. (2009). Narrativas cibernéticas y la construcción de sujeto político: lectura y escritura en Internet. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 109-117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10880749>

RESUMEN

El presente trabajo se sitúa en el nuevo escenario que plantean hoy las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la red Internet, que irrumpe con una serie de cambios que involucra las diversas formas de producir, almacenar, distribuir y procesar la información.

Las autoras analizan el caso de las webs sociales, para reflexionar sobre los cambios que estas implican en los modos de leer y escribir, pero, además, en la redefinición de la subjetividad y de los objetos políticos de la sociedad, que ponen en evidencia la complejidad de un mundo donde se multiplican cada vez más las relaciones de los hombres entre sí y con las máquinas.

Vásquez y Henao Fernández concluyen que los nuevos soportes dan lugar a una lectura semiótica en el sentido de la interpretación, que puede llevarse a cabo por los acuerdos socioculturales establecidos de manera dialógica entre los sujetos de la enunciación y los sujetos de la lectura. Por otro lado, afirman

¹ Ponencia presentada en el V congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, Caracas-Venezuela, 2009.

² Profesora asistente de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual. Magíster en Comunicación Educativa. Correo: tevara@utp.edu.co

³ Profesora auxiliar de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Licenciada en Filosofía. Magíster en Educación. Correo: anafe@utp.edu.co

que las condiciones de flexibilización del lenguaje, que operan con el uso de las nuevas tecnologías, se van dando por acuerdo, uso, sistematización y colectivización, dando lugar a la aparición de una nueva gramática que opera a partir de un recorte del léxico: la lectura se vuelve metonímica, es decir, se asume la parte por el todo promoviendo una nueva lexicalización entre los jóvenes.

Palabras claves: flexibilización en la escritura, plasticidad del hipertexto, nuevas lexicalizaciones, prácticas letradas autogeneradas, lectura metonímica

Del texto impreso al texto digital

En la tradición occidental, la cultura alfabética ha jugado un papel preeminente en el desarrollo de nuestras habilidades perceptivas, las cuales empiezan a ser moldeadas desde el momento mismo en que el niño se enfrenta al conocimiento del mundo a través de la palabra.

Kerckhover, en el texto *La piel de la cultura*, describe de qué manera el alfabetismo ha modulado aspectos de nuestra cultura occidental, al punto de someter a un segundo plano nuestras formas tradicionales de leer el entorno a través de la escucha. Nuestras conexiones neuronales tienden a generar hábitos, es decir, el uso privilegiado que hacemos de ciertos patrones sobre otros va generando adicciones de tal forma que, si nos acostumbramos a usar el sentido de la vista con mayor preeminencia que otros, estamos acostumbrando nuestro cerebro a un cierto tipo de sinapsis.

Cada vez sentimos menos lo que vemos y vemos menos lo que conceptualizamos, lo que significa que estas experiencias nos han llevado a desarrollar unos sentidos en detrimento de otros, a establecer un sistema a través del cual se producen otros niveles de organización del pensamiento, pero también a construir unas visiones particulares del mundo.

Con el aprendizaje de la escritura, se acentúa aún más el uso de los conceptos, dado el carácter arbitrario de esta, que los convierte en nociones, mientras que la emisión oral remite inmediatamente a la imagen. De tal suerte, la escritura produjo un cambio no solo en la forma como se llegó a distribuir la información entre los seres humanos, sino que además produjo un cambio cognitivo que generó otras formas de procesar la información.

Del mismo modo, con la digitalización de la palabra nos incorporamos a

nuevos órdenes, nuevas maneras de disponer la información. Una de las transformaciones más significativas se ha dado en los diferentes soportes que han contenido la escritura y los rituales, que implica el acceso a la información: pasamos de la manipulación de tablillas de arcilla y de cera, del uso de rollos de papiro, al manejo de códices que disponían las hojas de papiro en forma de libro, buscando facilitar el manejo de la información, con el ordenador, el reformato automático, las operaciones sobre bloques de texto, el centrado, los movimientos del cursor, el manejo de archivos, la programación por menús, la repaginación en pantalla, la guionización, la búsqueda de bases de datos on-line, el hipertexto generalizado, que constituyen tanto una jerga como un elemento original a través del cual el pensamiento construye un nuevo espacio expresivo (Piscitelli 2002: 120).

Sin embargo, la transformación que se evidencia de la palabra impresa a la digitalizada depende de la manera como nos relacionamos con la interfaz. El nuevo soporte de la escritura electrónica ha permitido un descentramiento en el agenciamiento y circulación del saber, a tal punto que ha conducido a relativizar posturas que se imponen como verdades desde los imperios editoriales, y nos ha acercado a nuevos territorios que hacen posible las negociaciones entre las múltiples posturas ideológicas para descubrirnos en un universo más plural que rompe con las logias y lógicas hegemónicas.

En este mismo sentido, la computarización abrió el espacio a nuevas formas de expresión como la videografía, la infografía y la animación, ampliando la gramática de la expresión y generando mayores posibilidades y contextos para la comprensión de la información. Ambas condiciones, soporte y acceso, posibilitan nuevas formas narrativas, que cambian la manera de ubicarnos espacialmente en el texto electrónico, diferente a como lo hacemos en el texto impreso; se produce un cambio en el juego de posiciones autor, lector, y cambia radicalmente la forma de organización de lo escrito y la producción de sentido.

Con el hipertexto y la hipermedia, se configura un nuevo concepto del documento digital. Dentro de sus características principales están la conectividad, que permite establecer conexiones interdocumentales e intradocumentales a través de vínculos, conformando una red de información a partir de nodos, enlaces y anclajes, que organiza una sintaxis o yuxtaposición de elementos, estableciendo diferentes tipos de relaciones asociativas, referenciales,

estructurales y jerárquicas; la digitalidad u organización alfanumérica de los diferentes tipos de texto (audio, video) y la multisequencialidad, que permiten el hipertexto, rompen los límites espaciales al propiciar una lectura por saltos y la estructura del texto en red. Con los vínculos hipertextuales, la escritura adquiere un valor agregado que se materializa en la extensión del texto y en el uso de imágenes que ilustran las ideas del autor. Esta fluidez en la organización del texto adquiere a su vez otra ganancia al conceder, al lector, total libertad para elegir el recorrido de su lectura en una especie de zapping que se da o se detiene a partir del interés del lector quien, además, tiene la responsabilidad de incorporar a su sistema conceptual los fragmentos dispersos que componen el texto. De esta manera, el cambio que se da de una lectura lineal a una hipertextual exige desarrollar nuevas competencias cognitivas.

La web social

La web social se ha convertido en una posibilidad de escritura cada vez más libre con espacios de expresión que no están sujetos a la formalidad de la escuela. La libertad que ofrece, aunque se sostiene por unas prescripciones propias de lo escrito, ha permitido jugar con cierta informalidad.

Una de las diferencias fundamentales que enfrenta el texto escrito tradicional tiene que ver con el soporte. La pantalla permite un registro de la información en bits que carecen de color, tamaño o peso, y pueden viajar a la velocidad de la luz. El bit es un estado de ser: activo o inactivo, verdadero o falso, arriba o abajo, dentro o fuera, negro o blanco (Negroponte 1995: 12). Esta condición de ser y no ser, de existir y no existir, fija el carácter plástico, fluido, finamente calculable y tratable en tiempo real, hipertextual, interactivo, y para decirlo todo, virtual, de la información, que es la marca distintiva del ciberespacio (Levy 2007: 70-71).

La escritura en Internet

Un ejercicio de escritura es un proceso de comunicación, y adquiere sentido cuando se tiene la intención de decir algo, de construir sentido con un otro. Pero cuando la escritura alcanza un carácter meramente instrumental, se vacía de sentido. En el caso de algunos blogs utilizados en el ámbito educativo, estos se usan como instrumento que permiten la instrucción de un saber, cuando los docentes cuelgan contenidos y ejercicios de las asignaturas que orientan, y los

estudiantes responden mecánicamente a un ejercicio propuesto bajo la obligatoriedad de la tarea. En este sentido, el blog termina siendo asimilado a un espacio de control que impide que se desarrollen procesos de comunicación efectiva, pues se rompe con la posibilidad de comunicar para privilegiar el evaluar, porque se perpetúa la relación jerárquica profesor - estudiante, emisor-receptor, donde este último es más paciente que agente, y el lenguaje se usa más como instrumento de control sobre los aprendizajes, inhibiendo la posibilidad de expresión y comunicación.

Esto confirma que la escritura reservada al contexto de la escuela sigue siendo una práctica pedagógica a la que se ve como un fin en sí mismo, más que una práctica de la sociedad que debe servir como medio de comunicación.

Las prácticas escriturales en la escuela se pueden comparar con la metáfora deleziana de lo arbóreo; la característica principal de un árbol es que parte de un único tronco y crece de manera vertical hasta bifurcarse en sus ramas. En la lingüística, el árbol chomskiano también procede por dicotomía: parte de una unidad principal o sintagma, unión organizada de algunos elementos lingüísticos, de la cual se desprende un sintagma nominal y un sintagma verbal; de esta división se derivan los artículos, sustantivos, adjetivos, que son los elementos menores que lo conforman. Esta construcción arbórea es utilizada para indicar la forma correcta de escribir una oración. Desde esta comprensión, la escuela se ha ocupado durante mucho tiempo en instruir sobre el conocimiento de la lengua como objeto, es decir, el empleo adecuado de unas reglas gramaticales que permitan de manera más o menos funcional dar cuenta de unos enunciados, y ha dejado de lado el espacio de la deliberación y la comunicación. “El locutor oyente ideal no existe, ni tampoco la comunidad lingüística homogénea. La lengua es, según la fórmula de Weinreich, una realidad esencialmente heterogénea, no hay lengua madre sino toma del poder de una lengua dominante en una multiplicidad política” (Deleuze 2006: 13). En este sentido, cuando la enseñanza de la lengua no trasciende el sentido estrictamente funcional, se convierte en un dispositivo de poder que encubre modos de pensar, decir y apalabrar el mundo, y se aleja de la experiencia vital que implica el acto comunicativo articulado desde el sentido.

A este respecto, la revolución tecnológica ha propiciado múltiples descentramientos y desterritorializaciones que permiten que los jóvenes

encuentren líneas de fuga frente a los dispositivos de captura del discurso hegemónico que propone la escuela; han encontrado nuevos espacios de socialización en el ciberdiálogo. Parte de este descentramiento se observa en el hecho de que los blogs que son diseñados para responder a los objetivos de la clase, de manera instruccional, están marcados por un déficit de interacciones que conllevan la construcción de enunciados informativos instrumentales; por el contrario, los blogs que los estudiantes construyen a partir de sus propios intereses ofrecen otro tipo de dinámica, tanto desde lo visual estético como desde el contenido.

Estos espacios de desterritorialización dejan ver que la escritura en los jóvenes blogueros sobrepasa el uso funcional impuesto por la escuela, y, en la necesidad de escapar al poder del maestro, vinculan, al texto rígido y utilitario, el blog que efectivamente los exalta.

Se produce, entonces, continuando con la metáfora de Deleuze, un movimiento rizomático semejante a la hierba que crece indefinidamente y de manera aleatoria, escapando a la captura de los agenciamientos de poder tanto internos como externos del sujeto —nos referimos a esos modos de proceder desde el miedo, la impotencia, la frustración, la paranoia, la pereza, la sensación de incapacidad, la obligatoriedad— para abrirse a otras conexiones que le permitan multiplicarse y metamorfosearse.

Estas nuevas territorialidades efímeras, fugaces e inestables, permiten que los jóvenes se adentren cada vez más en el afuera, en lo público del ciberespacio, en una exposición excesiva que los vuelve más vulnerables, pero que al mismo tiempo les permite protegerse mediante el anonimato, el disimulo y la máscara, ejerciendo su derecho a no dar explicaciones acerca de lo que piensan y sienten.

Cuando los jóvenes se ponen en acción discursiva, abandonan su mundo privado y se revelan en lo público; aparecen ante los demás, i.e., hacen posible *“el espacio de aparición”*. En este momento, empiezan a construir la trama de relaciones con otros seres actuantes, que desde su accionar reaccionan frente a su acción, por lo tanto, y como lo afirma Ricoeur, el sujeto no solo es agente sino que a su vez es paciente, es decir, tiene que sufrir las reacciones propias de esos otros agentes como seres capaces de acción.

Este carácter líquido que posee la web permite a su vez un carácter fluido en la escritura, pues los jóvenes, cuando recurren a ella, lo hacen para

expresarse, en algunos casos, de una manera más espontánea e inmediata, ya que responde más a la necesidad de comunicarse entre sus pares que a la necesidad de mostrar un dominio del código escrito. La escritura ha sido catalogada tradicionalmente como una instancia con carácter de formalidad por la exigencia que reclama en su configuración textual, sin embargo, la informalidad se hace presente en la cultura digital que permite una mayor flexibilización en el procedimiento de la escritura. Es el caso de la economía del lenguaje cuya expresión se concreta en una alteración de la gramática a través de figuras como la apócope, donde se produce la pérdida o desaparición de uno o varios fonemas o sílabas en las palabras.

En este sentido, en la escritura computacional se enuncia mejor que en ningún otro soporte esa continuidad entre la palabra hablada y la palabra escrita, que expresa la fugacidad, ligereza y brevedad que es propia de las emisiones orales, para hacerse presente en el texto escrito a partir de una recursividad en el lenguaje, que va desde la fonetización de las palabras:

PALABRA	ABREVIATURA	PALABRA	ABREVIATURA	PALABRA	ABREVIATURA
POR	X	POR QUÉ	XK	IGUAL	IWAL
NOCHE	NXE	DIFICIL	DFCL	ESTAS	STS
UN BESITO	1BST	QUE TE PASA	KTPSA	GANAS	GNS

Hasta el uso de estructuras oracionales que pertenecen más al orden de lo oral que de lo escrito, pasando por la combinación de códigos alfanuméricos que no corresponden con la escritura tradicional:

“Por mis venas corre 50d4 y mi corazón late siempre 35t3r30” (Por mis venas corre soda y mi corazón late siempre estéreo)

“n0 h4y m3j0r pr0f350r k3 31 3rr0r, ni m45 du12ur4 k3 31 k3 5ufr3 y 1u390 kur4 5u d010r.” (No hay mejor profesor que el error, ni más dulzura que el que sufre y luego cura su dolor)

Esta forma de escritura da cuenta de un nivel práctico de la competencia escritural ya que posibilita la expresión del contexto de la vida cotidiana, y además cifra la comunicación entre iguales, creando un nuevo nivel de código

restringido, en una especie de discriminación generacional que opera como respuesta a la violencia simbólica a la que han estado sometidos los jóvenes por el mundo del adulto.

“wola...€\$t TmA€\$TuVo sPr oS€A Me êNcAnTo auN Q SiP dEbErIaN SaCaR OtRo pOkIs dE InFoR MaCiOn pErO SiP Me pArEcIo mUy iMxTaNT No cRiTik A NiNgUna De eStAs tRiBuS No cRiTik A LoS EmO PErO SeNcIlLaMeNtE mE PaReCe bObO Lo Q HaCe nUnK BoY A EStAr aLI*****”

“Hola...Este tema estuvo súper o sea me encantó aunque si pueden deberían sacar otro porque los de información pero si pueden me pareció muy -----¿?----- no critica a ninguna de estas tribus no critica a los emos pero sencillamente me parece bobo lo que hacen nunca voy a estar allí.

Lo que hoy requiere la comunicación no es idiomas, sino un código, un lenguaje instrumental lo más simplificado posible. La verdadera sustituta de la palabra no es hoy la imagen, sino la presencia virtual de la realidad evocada, y leer y escribir se convierten paulatinamente en actividades superfluas en relación a la vida de cada día (Vilches: 94). La informática representa con mayor precisión la metáfora de Babel (Ibíd.:98), donde confluyen no solo la multiplicidad de lenguajes propios de la imagen, la música, la literatura, la radio, el cine, la tv, sino además porque la multiculturalidad se hace presente en el medio.

Para finalizar, es necesario recordar que la escritura no es neutral, porque está sujeta a unas circunstancias particulares históricas y culturales, además está marcada por unos niveles y grados de desarrollo comunicacionales y uso apropiado de la gramática. En este sentido, mientras para unos, la escritura cumple una función meramente instrumental, es decir permite el acceso a la información, para otros es una tecnología que permite, además de procesar y producir, crear nueva información y nuevos sentidos.

Bibliografía

- Boix Palop, Andrés; López García, Guillermo y otros
2006 **La autoría en la era digital. Industria cultural y medios de comunicación.** Valencia: Guada impresores.
- Calsamiglia, Blancafort y Helena Amparo Tusón Valls
2001 **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.** Barcelona: Ariel.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari
2006 **Capitalismo y esquizofrenia.** Valencia: Pre-textos.
- Kerckhove, Derrick De
1999 **La piel de la cultura.** Barcelona: Gedisa.
- Levy, Pierre
2007 **Cibercultura. La cultura de la sociedad digital.** Barcelona: Anthropos.
- Martínez Solís, María Cristina
2005 **La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos.** Cali: Universidad del Valle.
- Montagu, Arturo y otros
2004 **La cultura digital. Comunicación y sociedad.** Buenos Aires: Paidós.
- Negroponte, Nicholas
s.a. "Being digital". <http://www.scribd.com/doc/50946/Nicholas-Negroponte-El-mundo-digital>
- Piscitelli, Alejandro
2002 **Cibercultura 2.0. en la era de las máquinas inteligentes.** Buenos Aires: Paidós.
- Vilches, Lorenzo

¿ESCRIBIR ENSAYOS O ENSAYAR A ESCRIBIR...? NOTAS SOBRE UNA IMPRECISIÓN O PARA UNA DISCUSIÓN

Alex Silgado Ramos¹

Cómo citar: Silgado Ramos, A. (2009). ¿Escribir ensayos o ensayar a escribir...? Notas sobre una imprecisión o para una discusión. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 119-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10880947>

RESUMEN

En el presente artículo, el autor presenta algunas reflexiones sobre el ensayo en la escuela colombiana, más concretamente, sobre la pertinencia de exigir la escritura de esta clase de texto a estudiantes que sencillamente no están preparados para afrontar tal tarea.

En esta medida, Silgado muestra algunos desfases e imprecisiones en los que incurren los docentes al limitar el ejercicio evaluativo de la escritura, a lo que ellos reconocen como “ensayo”, y propone, por el contrario, una alternativa de producción que reconozca más el “ensayar a escribir” que el “escribir ensayos”.

El trabajo concluye con un epílogo que se sustenta en la metáfora que equipara el ejercicio del ensayista con la aventura de Ulises y su odisea.

Palabras claves: ensayo, escritura, pensamiento, pedagogía

¹ Licenciado en Español y Literatura, U. de Córdoba; Especialista en Docencia del Español y candidato a Magíster en Educación, U. Pedagógica Nacional. Docente e investigador, CUN (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior), Bogotá, Colombia. Correo: silgado@hotmail.com

La escuela colombiana no está preparada ni ha preparado al estudiante para la escritura de ensayos. Esta afirmación que, a primera vista, parece ser apresurada y hasta pesimista, es el resultado de haber afrontado a conciencia muchos de los procesos de lectura y escritura llevados en este contexto. La experiencia misma me ha confirmado que, cuando en el espacio académico escolar se exige a los estudiantes la escritura de ensayos, se procede a una práctica confusa y contradictoria que ha desvirtuado la naturaleza del género y, sobre todo, ha evidenciado el malestar de la academia frente a los procesos de construcción de un pensamiento crítico y propositivo en los estudiantes.

En primera instancia, es necesario considerar que nuestra escuela, aun cuando se cree renovada por las llamadas pedagogías constructivistas, sigue guardando en sus bases los preceptos coloniales que la fundaron como organismo de poder y de control, bajo la premisa de que el conocimiento está hecho, y que solo ella tiene la autoridad para transmitirlo (para reproducirlo, diría Bourdieu). Esta monologal concepción de academia, secundada por la aplicación tradicional de metodologías insistentes en la transmisión rigurosa de un saber², imposibilita de antemano la producción de ensayos, pues la estructura abierta, dialogal y propositiva del género entra en contradicción con la forma de operar de un contexto que institucionaliza el pensamiento oficial y supedita todo intento particular de pensamiento crítico y creativo a los fines de una evaluación general y estandarizada (Vélez 2000).

Además, la forma misma como la escuela presenta los saberes o contenidos, limitándolos a simples verdades pre-establecidas, determina un tipo de enseñanza instructiva que valora más un pensamiento complaciente con el camino trazado que un pensamiento divergente y propositivo; este aspecto, sumado, por un lado, al temor del estudiante por quedar fuera de la norma y perder toda garantía de pasar sin dificultades el año o período escolar, y, por el otro, al temor de la escuela a perder toda autoridad sobre los saberes y estudiantes, niega la posibilidad de producir ensayos.

Hay que agregar, también, que, si se entiende el ensayo como un trabajo más o un simple encargo víctima de los objetivos e intenciones pre-establecidas por las tareas escolares y, además, por el inmediatez inherente en todo

² Más que un saber en el sentido dialógico del término, la escuela por lo general se ha limitado a la recontextualización de informaciones.

programa académico, jamás va a responder a un espacio verdadero dentro de la escuela, por cuanto la exigencia misma del ensayo es la de ser el intento moderado de un pensamiento maduro que, luego de haber cavilado sobre cierta temática, toma posición y se arroja a proponer algunos puntos de vista, teniendo como asidero la reflexión y la crítica, la creatividad y el rigor.

Pese a lo anterior, la presentación de ensayos se ha vuelto una exigencia³ cuya demanda aumenta en la escuela hasta el punto de convertirse en una moda o en la única forma utilizada por el docente para evaluar todo contenido. Lo preocupante de dicha posición es que la producción de ensayos en el contexto escolar ha caído en una práctica confusa puesto que, generalmente, cuando los docentes abordan su composición, privilegian un tipo de escritura difusa debido al desconocimiento de la teoría e historia de dicho género, favoreciendo, así, un reduccionismo conceptual que emparenta el ensayo con todo aquel tipo de escritura difícil de agrupar en un género o tipología textual concreta (Gómez 1992).

En el peor de los casos de esta confusión, el término sigue expuesto a una vaga dimensión de producción discursiva, limitado a la aplicación mecánica de técnicas de escritura o de redacción, que confinan la esencia del mismo, como género de reflexión, a la simple repetición esquemática y vacía de una forma huérfana de la capacidad crítica y creativa del pensamiento, que le es medular.

Este desfase en el reconocimiento conceptual (y hasta práctico) del género trae como consecuencia que el docente no tenga una clara propuesta pedagógica para abordar su composición en la escuela y, por ende, cuando se le asigna al estudiante la escritura de un ensayo, lo más común es que se lo deje a la deriva en la compleja tarea⁴ de su producción, bajo el supuesto de que debe saber hacerlo. Si el fin del ensayo es “defender con argumentos un punto de vista”, el sentido común del docente supone que “todo estudiante, por mínima lógica o

³ Casi una enfermedad: “ensayitis aguda”; cuando el docente no tiene nada más que hacer, todo lo resuelve en la tarea del ensayo.

⁴ Lo más absurdo de esta tarea es que cuando el docente exige la escritura de un ensayo a sus estudiantes, por lo general, ni él mismo sabe cómo hacerlo, porque lo más preciso es que nunca haya practicado su escritura a conciencia. Ahora surge un interrogante: ¿Cómo se hará la evaluación de algo de lo cual no tenemos la plena claridad?; lo más probable es que al estudiante siempre se le aplique una calificación (positiva o negativa), pero nunca se toque lo medular, el porqué y el cómo debe hacerse el ejercicio, y qué es preciso revisar en el trabajo de ese tipo de escritura como proceso. Lo peor de todo es que el estudiante da por sentado que sabe escribir ensayos cuando recibe una nota buena del docente, pero este último no se percató de la nefasta consecuencia de su acción al llevar a que toda tarea de escritura propuesta en la escuela tenga el peso de lo relativo.

intuición, puede expresar su punto de vista” aun cuando ni él ni la escuela hayan propuesto un método para hacerlo.

Otra consecuencia de este desfase está dada en que, al desconocer qué es el ensayo, el docente jamás se cuestiona sobre la pertinencia o sensatez de dicho género en la escuela; jamás reflexiona el porqué evaluar con ese tipo de texto. Si de lo que se trata es de que el estudiante responda a ciertos niveles de conocimiento por medio de una producción escrita, existen otras tipologías textuales menos complejas, y no por eso más fáciles de trabajar: comentario, resumen, reseña, entre otras, que son más útiles y efectivas a la hora de responder a una tarea de escritura.

Insisto en esto último, porque, si el docente no tiene claro que a nivel discursivo y textual existen variados géneros o tipologías, y que estos a su vez responden a determinado propósito comunicativo según los actores discursivos y contextos de uso, lo más seguro es que se proceda a proponer (imponer) trabajos de producción escrita para simplemente llenar el vacío de una evaluación. De esta manera, no se responde a la necesidad misma del estudiante por hacerse comprender dentro de un determinado ámbito social en donde la escritura valga porque cumple una función, y no porque funcione apenas para cumplir un compromiso con el docente y la nota.

A todo esto, lo que entienden y practican docentes y estudiantes como ensayo en la escuela dista mucho de ser aquellos *essais*, como los prefirió llamar Montaigne en su primer intento por pesar o sopesar en la balanza ciertas preocupaciones, obsesiones tal vez, que lo acompañaban en su trasegar; dista mucho de ser *exagium*, que pondera el peso y compromiso del pensamiento crítico con el pensamiento creativo; dista mucho de ser un ejercicio de escritura claro y placentero propiciado por la madurez del pensamiento. Por todo ello, si la escuela no está preparada para resemantizar algunos conceptos básicos y operar nuevas pedagogías que propicien la construcción de un pensamiento crítico y creativo, sería más sensato proponer el ensayar a escribir que el escribir ensayos.

Esto significa asumir la escritura desde sus condiciones precisas de uso, atendiendo a sus múltiples posibilidades comunicativas y expresivas. Es decir, ensayarla desde su función social, partiendo de situaciones concretas en donde esta se plantee al estudiante como una necesidad propiciada por el carácter funcional de la comunicación en contextos específicos, y no como ejercicios en

los que se sirve de un lenguaje y situaciones impostadas, más bien mediados por el compromiso de la evaluación o la nota.

Significa reconocer la escritura más allá de una simple estructura significativa en la que nada tiene que ver el contexto en que se produce. Reconocerla más allá de un transparente y formal ejercicio de redacción, para asumirla como un ejercicio de múltiples borradores, en la que es permitido ensayar variadas estructuras, tonos y posiciones.

Significa reconocerla como herramienta para re-estructurar la mente y desarrollar el pensamiento. Reconocerla y validarla, además, desde su condición social y política como herramienta de poder; poder tanto para disentir, permitir licencias y soñar con mundos posibles, como para ahondar en la subjetividad y el respeto a la diferencia en la constitución, desde la palabra y la acción, de una sociedad verdaderamente democrática.

Ensayar a escribir, entendiendo la escritura como ensayo (ensayar-sopesar), connota el doble ejercicio de conocer y pulir la técnica en la medida en que se tiene claridad de lo que se quiere decir porque ha habido espacio para dialogarlo y pensarlo. Implica superar el papel de la escritura como reproducción, e instaurarla como principio para la configuración de ciudadanía y libertad. Significa, en pocas palabras, que muchas de las prácticas de escritura propiciadas por la escuela tendrían sentido, dentro y fuera de ella, por responder tanto a las necesidades comunicativas y expresivas de un sujeto concreto, como a las de la sociedad en que este interactúa.

A manera de epílogo o metáfora

El ensayo, otra Odisea para Ulises

“Musa, dime del hábil varón que en su largo extravío, tras haber arrasado el alcázar sagrado de Troya, conoció las ciudades y el genio de las gentes” Homero, *Odisea* (canto I).

“Puesto que ensayar supone movimiento, el ensayo no representa un término absoluto. El verdadero ensayo entraña riesgo y aventura” Jaime Alberto Vélez.

El ensayo es un tipo de escritura que manifiesta la madurez del pensamiento. Este género híbrido es hijo legítimo de un pensamiento crítico y reflexivo y, además, creativo; no en vano, se llega a él cuando se ha tenido la suficiente experiencia como para, luego de transitar el camino de la partida, poder desandararlo e inventar mil formas del regreso. Por eso diría que el ensayo es el trabajo

de Ulises, quien no se niega a dialogar con las variadas posibilidades a las que deviene su odisea pues, en el fondo, sabe que Ítaca es solo el itinerario de una propia búsqueda. De allí que el ensayo es una aventura, es llenar de sentido una experiencia, es transitar muchos espacios y, sobre todo, es tener la capacidad para interpretar y reinterpretar el camino y sus múltiples posibilidades.

Vale agregar a lo anterior que si la aventura de Ulises o su odisea⁵ misma representa el ejercicio del ensayo, su escritura, entonces, Ulises, *“el de los mil recursos”* como lo describe Homero (1997), denota la figura del ensayista: el sujeto astuto e inteligente que, acompañado por la sabiduría, se arroja a la propendiosa tarea de ensayar su propia búsqueda, llámese esta Ítaca o verdad. Búsqueda que, como bien lo expresa Jaime Alberto Vélez (2000), *“entraña riesgo y aventura”*, lo que en otras palabras vendría a ser una odisea.

Desde este punto, la labor del ensayista es compleja, no es la simple aventura del necio (o del cíclope: un solo ojo, un solo punto de vista) que, no teniendo plena conciencia de la magnitud y del esfuerzo creativo e intelectual que acarrea esta tarea, se arroja a una falsa odisea en la que su atrevimiento más que un reto en sí mismo termina siendo una imprudencia llena de torpezas, un despropósito total. Por el contrario, el trabajo del ensayista es ganancia, es la aventura del sabio, quien, teniendo el discernimiento y la claridad de su proeza, se arroja a ella con la plena convicción de que partirá con un propósito para regresar transformado, no por las repuestas que encuentre, sino por los interrogantes que traiga. De allí que el ensayo más que una respuesta sea una pregunta, la cual engendra otras, y permite orientar la búsqueda misma que encarna cualquier odisea.

Como Ulises, el ensayista sabe que su principal fortaleza es la de ser el protegido de Atenea, diosa de las artes, los oficios y del conocimiento en general, por eso se encomienda a ella, y guiado por la astucia y la inteligencia se propone sortear con sabiduría los caprichos de la divinidad (Poseidón); así, la aventura del ensayista se convierte en la odisea del que sabe ensayar las palabras no como formas huecas, sino pensadas como la savia misma de sus acciones. Es la aventura del que sabe que el lenguaje no es una materia transparente, y, por

⁵ Según el Diccionario de Mitología Griega (Espasa Calpe, Madrid, 1999), odisea, por analogía, se utiliza para designar un viaje lleno de peripecias y dificultades y, por extensión, las dificultades o trabajos que alguien pasa antes de lograr su propósito.

consiguiente, busca, confronta, sopesa en cada palabra la esencia necesaria que le permita comunicar: no la verdad, sino su búsqueda (Vélez 2000) a través del constante discurrir consciente del pensamiento.

Luego de diez años de aventuras y tribulaciones, regresa Ulises cargado de experiencias a Ítaca, al igual que el ensayista que vuelve a sus ideas, y con madurez las sopesa. No lo afanan los pretendientes que como ideas caprichosas rondan a Penélope; él, como el buen ensayista, sabe que con astucia y sabiduría se resuelven las odiseas en la vida, tanto como desde la madurez de un pensamiento crítico y creativo se escriben los buenos ensayos.

Bibliografía

Blanco Puentes, Juan Alberto

- 2005 “A la hora de escribir ensayos”. En Revista **Tabula Rasa**. Bogotá: U. Colegio Mayor de Cundinamarca.

Díaz, Álvaro

- 2002 **La argumentación escrita**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gómez Martínez, José Luis

- 1992 **Teoría del ensayo**. En www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/

Homero

- 1997 **Odisea**. Madrid: Editorial Gredos S. A.

Marafioti, Roberto

- 2004 **Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación**. Buenos Aires: Eudeba.

Perelman, Chaim

- 1997 **El imperio retórico. Retórica y argumentación**. Bogotá: Editorial Norma.

Silgado, Alex

- 2008 “El proceso de la escritura. Consideraciones para su abordaje en el ámbito académico”. En Revista **In-Pacto**. Bogotá: CUN.

Vásquez Rodríguez, Fernando

- 2008 **Educación con maestría**. Bogotá: U. de la Salle.
2005 **Rostros y máscaras de la comunicación**. Bogotá: Editorial Kimpres.
2004 **Pregúntele al ensayista**. Bogotá: Editorial Kimpres.

Vélez, Jaime Alberto

- 2000 **El ensayo, entre la aventura y el orden**. Bogotá: Taurus.

Weston, Anthony

UNA PLATAFORMA VIABLE PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN GUATEMALA¹

Luis Enrique López²

Cómo citar: López, L. E. (2009). Una plataforma viable para la educación intercultural bilingüe en Guatemala. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 127-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10881144>

RESUMEN

El presente trabajo presenta una serie de reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en Guatemala, en relación a las políticas implementadas, las tensiones sociales y políticas, y los avances logrados en el ámbito de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas de ese país.

Luis Enrique López identifica las causas que han limitado la implementación de una educación bilingüe de calidad que, a su vez, ha frenado el desarrollo de los indígenas, a pesar de las normas vigentes que reconocen sus derechos.

Este trabajo plantea, de manera precisa y firme, una plataforma viable para relanzar la educación intercultural bilingüe, la que, de manera imprescindible, deberá trascender el discurso políticamente correcto adoptado por la sociedad guatemalteca en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente. López afirma que la sociedad guatemalteca tiene que proponerse de una vez por todas pasar del discurso a la acción. Solo así, considera, se logrará avanzar progresivamente hacia una educación intercultural y bilingüe de calidad, y, con ello, contribuir a la democratización e interculturalización de la sociedad guatemalteca.

Palabras claves: educación intercultural bilingüe, multiculturalidad, derechos

¹ Versión corregida y aumentada del artículo del mismo título que, en versión abreviada, apareció en *El Periódico*, abril 29 de 2009. Guatemala.

² Sociolingüista peruano, especializado en educación intercultural bilingüe y en el trabajo con poblaciones indígenas. Las opiniones vertidas por el autor son de carácter estrictamente personal y no comprometen en lo absoluto a la institución que representa: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, Cooperación Técnica Alemana GTZ.

lingüísticos y culturales, derechos indígenas

1. Una historia de luces y sombras

Son ya más de tres décadas desde que la educación bilingüe, de lengua maya y de castellano, comenzara a desarrollarse en Guatemala. No cabe duda que entonces el rezago educativo en las zonas rurales y en particular el que experimentaban los niños y niñas indígenas era peor que hoy.³ Si bien la educación bilingüe ha contribuido considerablemente al avance indígena en el sistema educativo, es necesario reconocer que este progreso es todavía precario e insuficiente, pues es aún alto el número de educandos que es tempranamente expulsado de la escuela en las áreas rurales (CNPRE 2007; Rubio 2006).⁴ De contar con mayor apoyo por parte de la sociedad hegemónica, así como de una militancia y lealtad igualmente incrementadas del lado de todos los maestros y maestras indígenas que componen la planta oficial de docentes en el país, y de los funcionarios que trabajan en las dependencias responsables de la educación bilingüe, estas podrían contribuir aún más y de mejor forma a la retención de los niños y niñas indígenas en el sistema educativo, de manera que ellos completen satisfactoriamente, al menos su educación secundaria.⁵

La insuficiente incidencia de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el país puede deberse a las dudas que aún comparten algunas autoridades educativas y docentes respecto de la real necesidad y de las ventajas que una educación bilingüe de verdad trae para un país multiétnico como Guatemala. No obstante, son pocos hoy los que se animan a hablar en contra de este tipo de educación, por no sonar políticamente incorrectos en un contexto nacional marcado por un multiculturalismo neoliberal (Hale 2004), y, sobre todo, habida cuenta de la mayor conciencia que existe entre los líderes y autoridades indígenas

³ Hace solo tres décadas los niños mayas no lograban una escolaridad mayor a los dos años, siendo la de las niñas aún menor. Muchos niños y niñas quedaban fuera del sistema escolar. Hoy un 96% de niños y niñas acceden al sistema escolar, aunque no todos logran mantenerse en el sistema siquiera hasta completar la educación primaria de seis años. La escolaridad promedio entre los niños y niñas indígenas ha subido hasta bordear los cinco años, tanto entre los niños como entre las niñas (cf. Rubio 2006), entre otras cosas producto del avance de la educación bilingüe.

⁴ Richards (2008) ofrece una descripción contundente y comprometida de los antecedentes de la EBI guatemalteca, destacando el contexto políticamente complejo y social y educativamente difícil en el cual surgieron los primeros ensayos de educación bilingüe en el país, en plena situación de guerra interna.

⁵ De cada 10 educandos que ingresan a la educación primaria, solo 4 llegan al nivel secundario (Ibíd.).

sobre las ventajas de una EBI, así como también debido a que Guatemala ha sido partícipe de la discusión internacional en materia de EBI y ha suscrito acuerdos internacionales de índole diversa relativos a los derechos lingüísticos y culturales de los individuos y pueblos indígenas, como por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de septiembre del 2007. Como se sabe, estos dos documentos contienen importantes precisiones respecto de la educación de las poblaciones indígenas que trascienden las consideraciones políticas para incidir también en cuestiones de índole curricular e incluso metodológica, así como además reconocen el derecho que les asiste a los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y desde su propia cultura. Estas dos normas internacionales además prescriben la participación activa de sus organizaciones y representantes en la toma de decisiones sobre la educación que desean y requieren, en el marco de lo internacionalmente aceptado como “consentimiento libre, previo e informado”.

No cabe duda que es menester dejar atrás el bilingüismo de transición temprana, por el cual Guatemala se inclinó, cuando adoptó la EBI y la incluyó como estrategia para la atención educativa de su población indígena.⁶ Hoy es necesario tomar en cuenta los avances pedagógicos y científicos en materia de bilingüismo escolar, que dan cuenta que dos o tres años de escolaridad bilingüe resultan insuficientes para asegurar el éxito escolar de los educandos hablantes de un idioma distinto al que el sistema educativo utiliza de manera preferente (Cummins, 1979, 2003; Cummins y Hornberger 2008; Hamel 2009; López y Küper 1999). Actualmente se sabe que es necesario continuar con una escolaridad bilingüe por al menos seis o siete años continuos de bilingüismo escolar efectivo, para que los educandos logren afianzar el conocimiento y manejo de sus dos lenguas, y para que estas competencias lingüísticas redunden

⁶ Internacionalmente, se reconocen tres modelos de educación bilingüe: uno de transición, otro de mantenimiento y uno tercero de enriquecimiento (Ruiz 1984; López y Küper 1999). El de transición persigue la asimilación lingüística y cultural de la población indígena al cauce de la cultura dominante, y, por lo general, parte de una visión de la diversidad como problema. Las estrategias transicionales pueden ser tardías o tempranas, como en Guatemala, donde, a lo más, la educación bilingüe llega a un tercer grado. No obstante, en América Latina se han dado casos en los que la educación bilingüe de transición, por variadas razones, se ha constituido en el estadio inicial de arranque de la educación bilingüe, para de una orientación de transición pasar a otra de mantenimiento y desarrollo, y, posteriormente, en el marco de la postulada educación intercultural para todos intentar trascender hacia la más avanzada de enriquecimiento, donde las lenguas indígenas son vistas como recurso (López y Küper 2001).

no solo en un mayor y mejor aprendizaje en general, sino también para que ellas posibiliten el aprendizaje de un tercer y un cuarto idiomas (Cenoz y Genesee 1998; López y Küper 2002). Dándole más tiempo, oportunidad y posibilidad al bilingüismo escolar, que ahora, no cabe duda que la EBI contribuirá aún más al avance educativo integral de los educandos indígenas.

Sobre lo que también debemos tomar conciencia es que un bilingüismo de desarrollo y enriquecimiento contribuye a una autoestima incrementada, base para que los educandos indígenas guatemaltecos, con seguridad en sí mismos, contribuyan activamente al desarrollo económico y social de su país.

Producto de la ejecución de la educación bilingüe, se ha ganado espacios cada vez mayores en el Ministerio de Educación y en distintas esferas del Estado.⁷ Es menester reconocer la creciente y mayor apertura respecto a la temática indígena que los gobiernos de las últimas tres décadas han demostrado en cuanto al reconocimiento de algunos derechos indígenas, sobre todo a partir de la suscripción de los Acuerdos de Paz en 1995 y 1996, aunque fuere bajo el marco de un multiculturalismo neoliberal que no apunta hacia transformaciones políticas profundas en la estructura y funcionamiento del Estado (Hale op. cit.).

Sin embargo, por razones distintas, haber ganado estos espacios no ha generado un suficiente impacto ni en los resultados de la educación en áreas indígenas, ni tampoco en la percepción que los padres y madres de familia tienen sobre sus idiomas ancestrales y acerca de su aprovechamiento en el sistema escolar. Apremia a este respecto implementar un plan agresivo y con cobertura nacional de sensibilización y concientización de todos los padres y madres de familia del país respecto de los fines y objetivos de una educación bilingüe intercultural, así como sobre las ventajas que para un aprendizaje sostenible tiene el aprovechamiento y desarrollo de la(s) lengua(s) que el educando mejor conoce y usa. Y es que, producto de la condición colonial vigente y de la larga historia de marginalización y discrimen lingüísticos, muchos padres y madres

⁷ Guatemala cuenta desde 1995 con una Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), y desde 2003 tiene un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. La sociedad civil, por su parte, posee al menos dos instrumentos participativos que inciden en la planificación y puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe: el Consejo Nacional de Educación Maya y el Consejo Nacional de Educación. También cabe reconocer la importancia que en este campo han cobrado el CNPRE (Consejo Nacional Permanente de Reforma Educativa), el Consorcio Educativo, que agrupa a varias organizaciones mayas, así como un sin número de ONG mayas o de vocación maya.

de familia indígenas no les asignan un valor suficiente a sus idiomas ancestrales y prefieren una escolarización vehiculada solo en castellano.

Pero tal vez sea aún más perentorio y determinante invitar a todos los funcionarios indígenas que trabajan en el sector educación, maestros, técnicos y administrativos, para que reflexionen respecto del espacio que ocupan y del papel que les toca cumplir, desde el Estado pero en alineamiento con los pueblos, comunidades y hogares indígenas a los que pertenecen o de los cuales salieron. Ocupar un puesto en el Estado, como indígena, no supone voltear la espalda a los intereses y necesidades de las poblaciones indígenas, sino más bien aprovechar tal condición para contribuir a la construcción de un Estado que represente de mejor forma y sirva de manera políticamente pertinente a las necesidades de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que requiere de serias y profundas reformas, en aras de su democratización.

Lo cierto es que el bien documentado y destacado rezago educativo en las áreas indígenas (cf. Rubio 2005; CNPRE 2007) no es si no un indicador del fracaso de la educación castellanizante que Guatemala heredó de la sociedad guatemalteca moderna, así como también de la misma pobreza educativa nacional, en general. En rigor, no se le puede pedir a la educación bilingüe implementada para indígenas lo que la educación nacional en general todavía no da, pues muchos de los indicadores de atraso educativo trascienden los contextos indígenas y marcan la educación guatemalteca en general. Baste, por ejemplo, referirse a las altas tasas de repetición y de deserción en la educación primaria (17,93%), a la escasa escolaridad neta en el nivel de educación secundaria (36,36% en el ciclo básico y 20,67% en el diversificado), y al aún alto índice de analfabetismo que caracteriza al país (22,41%), según las estadísticas oficiales correspondientes al período 2007 (www.mineduc.gob.gt/estadisticas/2008/anuario/main.html, consulta abril 2009).⁸

Uno de los factores que más inciden en tan limitados resultados es la crisis por la que atraviesa el país en materia de formación docente. Si bien hoy ya se

⁸ “Respecto a los datos separados por pueblos, se evidencia un crecimiento casi nulo en el porcentaje de indígenas inscritos en el conjunto del sistema educativo. En el período de 2003 a 2006, el porcentaje solo creció en 0.8% de 30.4 a 31.2%. Los niveles de presencia indígena en la educación secundaria son preocupantes y no muestran variación. En el ciclo básico los indígenas son menos de la quinta parte y en el diversificado son casi la décima parte” (Informe de la Sociedad Civil de Guatemala para el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 2008:8).

forman maestros bilingües, también es verdad que el tiempo de formación es reducido (tres años) y que las instituciones que se dedican a ello son insuficientes para responder a las necesidades de un país en el cual al menos la mitad de la población es indígena. Por lo demás, es igualmente importante reconocer que no todos los maestros bilingües en servicio poseen los instrumentos necesarios para hacer una educación bilingüe seria y de calidad, y, por ello, no cumplen con el cometido que les encomiendan el Estado y la sociedad. Marca decididamente este panorama que en Guatemala la formación docente siga siendo parte de la educación secundaria y que los últimos gobiernos guatemaltecos no hayan logrado que esta trascienda hacia el nivel terciario.

A todo ello se añade que desde que la educación bilingüe echara raíces en Guatemala, la realidad social de este país se haya transformado significativamente, sin que las propuestas de educación bilingüe se hayan puesto al nivel de las necesidades y demandas actuales. Si bien la adopción oficial de una orientación intercultural en la educación de todos —como lo reconoce el Currículo Nacional Base (CNB) de la educación primaria— constituye un avance, esta no ha logrado en verdad trascender el plano discursivo, y son pocas las ocasiones en las que, en la práctica y desde la cotidianidad de las aulas y las escuelas, se busca incidir en la transformación de las relaciones sociales y de los sentidos y significados que las atraviesan, de manera de hacer que todo educando guatemalteco, niño, joven y adulto, descubra las ventajas de vivir en una sociedad plural y heterogénea.

La puesta en vigor de una educación intercultural, por lo demás, habrá de contribuir a una paz sostenible y duradera, sobre la base de la recuperación de una de las normas de vida vigentes de todos los guatemaltecos indígenas, pues, en rigor, a ellos la vida en un contexto social y culturalmente adverso los obligó a hacerse interculturales para lograr sobrevivir. Hoy le toca al resto de la sociedad guatemalteca asumir también la interculturalidad, y aproximarse de manera abierta y positiva hacia las culturas e idiomas indígenas, pues solo de esta manera se logrará superar las trabas que para el desarrollo nacional coloca la estructura racista y discriminadora vigente.

2. La necesidad de adecuarse a los cambios

Pero así como superar el racismo y la discriminación históricos son a la vez

una deuda histórica, un compromiso con el pasado doloroso del país y una apuesta creativa por un futuro diferente, resulta igualmente importante atender otras necesidades que hoy se le plantean al sector educación en un país multiétnico, pluricultural y multilingüe en permanente cambio. En primer lugar, resulta hoy imprescindible aceptar que el bilingüismo y el plurilingüismo guatemaltecos son distintos a los de hace 40 ó 30 años. En segundo lugar, cabe también reconocer el mayor nivel de conciencia que existe, tanto en el plano nacional como sobre todo en el internacional, respecto de las ventajas del plurilingüismo y de la interculturalidad, para desarrollar las competencias necesarias para sobrevivir en el mundo contemporáneo y estar en mejores condiciones de aportar al desarrollo social y económico de su país. En tercer lugar, no menos importante resulta el creciente avance y la participación política indígenas en la hora actual, no solo en el plano nacional, sino también en el regional latinoamericano y en el global, cuando la Organización de las Naciones Unidas ha creado su Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y en septiembre del 2007 su Asamblea General adoptó una declaración universal de derechos indígenas. La suma de estos tres factores, junto a otros más, obliga tanto al Estado como a la sociedad civil guatemalteca a reinventar la EIB y a relanzarla, para que esté a tono con los cambios que hoy caracterizan al país y al mundo en su conjunto.

Una plataforma posible para cumplir con este cometido incluye:

- a. Ejercer y defender los derechos culturales y lingüísticos que la legislación guatemalteca vigente, y que las declaraciones y convenciones internacionales suscritas o ratificadas por Guatemala incluyen. Ello supone, además de exigir el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes, organizarse para la reglamentación de aquellas normas que no han logrado ponerse en vigencia. Esta primera línea de trabajo debe partir de los Acuerdos de Paz, recuperando su esencia y haciendo de ellos renovados mecanismos de democratización del país, así como del reencuentro de Guatemala consigo misma, hasta que se logre generar las condiciones necesarias para una profunda reforma de la Constitución Política del Estado. Recuérdese a este respecto que al inicio del nuevo milenio la mayoría de países latinoamericanos reformó sus constituciones, para dar cuenta de la multiétnicidad que los caracteriza (cf. López en prensa).
- b. Propiciar una discusión abierta, sincera y amplia con los distintos sectores

involucrados en el desarrollo de la EBI, para precisar sus fines y objetivos. Hacerlo contribuirá a poner de relieve las ventajas del empleo escolar de las lenguas indígenas así como la conveniencia social, cultural y pedagógica de recurrir a los conocimientos y saberes ancestrales en la educación. En este ámbito es imperativo conocer a ciencia cierta si la resistencia de los padres y madres de familia indígenas que antes marcaba la aplicación de la EBI en Guatemala ha cedido o cede paso a una mayor aceptación de las lenguas indígenas en el espacio escolar, como se evidencia ya en otros países de América Latina, en un período histórico caracterizado, de un lado, por una mayor apertura frente a las diferencias socioculturales a nivel global, y, de otro lado, por una igualmente incrementada visibilización de lo indígena en el continente; así como por una aceptación cada vez mayor por parte de los propios concernidos de su condición de indígenas. Sobre esa base se podrá saber si la apuesta por una EBI orientada hacia la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas amerindias, en el contexto de una democracia multiétnica, es compartida por todos, o si todavía no hay otra posibilidad que continuar con la modalidad de bilingüismo sustractivo y de transición temprana, impulsado hasta ahora desde el sistema educativo.

- c. Imaginar nuevas estrategias de EBI que den cuenta de la diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes hoy en el país, y no quedarse únicamente con el patrón clásico de niños y niñas monolingües vernáculo-hablantes que aprenden a leer y escribir en su lengua materna, a la vez que aprenden el castellano como segundo idioma. Es necesario avanzar hacia la identificación de distintos puntos de entrada a la EBI, a partir del reconocimiento de las condiciones diferenciadas con las que los educandos indígenas llegan hoy a la escuela. Siendo el bilingüismo de lengua indígena y castellano una característica que cada vez más marca a los hogares y comunidades indígenas en el país, es imprescindible reconocer y aceptar los diferentes escenarios sociolingüísticos existentes en el país, para definir al menos los cinco o seis escenarios tipo, a ser tomados en cuenta en la planificación educativa en el país. A este respecto, constituye un avance que el MINEDUC haya identificado tres situaciones

⁹ Estos tres escenarios, junto a uno cuarto referido a los estudiantes ladino-mestizos hispano hablantes, son recuperados en el recientemente presentado “Modelo Educativo Bilingüe Intercultural” (Guatemala 2009).

tipo (una monolingüe de lengua indígena, otra bilingüe y una tercera monolingüe de castellano)⁹; apremia ahora profundizar el análisis del segundo escenario, pues, como se sabe, no hay un tipo único de bilingüismo, estando este más bien marcado por los usos diferenciados que los hablantes hacen de las dos lenguas que hablan, a partir, entre otras cosas, de niveles igualmente diferentes de manejo de uno y otro idioma. A partir de este análisis, habrá ahora que dar el paso siguiente y definir las estrategias diferenciadas de EIB que mejor calcen con o respondan a las necesidades comunicativas de los educandos (López y Sichra 2008). Tales estrategias irán encaminadas a establecer distintos tipos de ingreso a una EIB que construya competencias idiomáticas bilingües sostenibles; así,

- los monolingües de lengua indígena lo harían desde y a partir de su lengua materna, y por esta vía se apropiarían de la lengua escrita, mientras consolidan el manejo oral de su idioma materno, cultivan la oralidad ancestral desde un marco de intraculturalidad —o de refuerzo y fortalecimiento de todo lo “propio”¹⁰ —, para, sobre esa base, aproximarse al castellano y a lo “ajeno”, convirtiéndose así en bilingües equilibrados;
- los bilingües con lengua indígena como idioma de uso predominante, como muchos tzutujiles de Sololá, podrían seguir este primer camino, aunque el uso escolar y áulico del castellano tendría mayor presencia y tomaría más importancia que en el caso anterior; de forma tal que los educandos desarrollen competencias idiomáticas sólidas tanto en la lengua indígena como en el castellano para consolidar su bilingüismo temprano y llegar a un nivel de sostenibilidad y de equilibrio

¹⁰ Las políticas educativo-culturales guatemaltecas, construidas consensuadamente a raíz de los Acuerdos de Paz, resemantizaron la categoría de multiculturalidad —utilizada internacionalmente en círculos académicos y políticos como categoría descriptiva de una situación de hecho—, para referirse a la esfera del reconocimiento y aceptación positiva de lo “propio”; reservando la noción de interculturalidad para hacer referencia al diálogo en igualdad de condiciones entre el horizonte cultural indígena y los otros con los que está en interacción. No obstante, en los últimos meses y producto de la impronta que en la escena indígena internacional tienen las reformas estructurales bolivianas, diversos líderes y organizaciones indígenas guatemaltecos han comenzado a echar mano de la categoría de intraculturalidad para referirse a lo que antes se conocía como multiculturalidad. Del mismo modo, resulta cada vez más frecuente escuchar referencias a la descolonización del país, recuperando una categoría utilizada ya en el país, pero abandonada en aras de lo “políticamente correcto” y de la búsqueda de consensos en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente, al cual se hace aquí referencia.

idiomático;

- los bilingües de cuna que manejen indistintamente la lengua indígena y el castellano, o incluso el inglés, como los achíes de Baja Verapaz y los garífunas de Izabal, podrían apropiarse de la escritura simultáneamente en los dos idiomas en los que aprendieron a hablar; para, paralelamente, desarrollar competencias comunicativas orales en los dos idiomas, recurriendo a la oralidad ancestral y a otros conocimientos y saberes ancestrales, y consolidar de este modo su condición de bilingües equilibrados;
- los bilingües que tengan al castellano como lengua de uso predominante, como muchos itzaes del Petén, podrían acceder a la lengua escrita mediante el idioma hegemónico, para rápidamente desarrollar competencias tanto orales como escritas en la lengua indígena, y vía ella ya sea recuperar o apropiarse de conocimientos y saberes ancestrales, y gradualmente convertirse también en bilingües equilibrados;
- los bilingües pasivos en la lengua indígena, como muchos kaqchikeles de Chimaltenango, Sacatepequez y Guatemala, recibirían el mismo tratamiento que los del caso anterior para encaminarse hacia el desarrollo de competencias comunicativas comparables en los dos idiomas en cuestión; y,
- los educandos indígenas que tengan al castellano como lengua materna, como muchos niños indígenas pertenecientes a distintos pueblos que han sido socializados en ciudades y en centros poblados, iniciarían su escolaridad en esta lengua, pero el sistema tendría que tomar nota si la variedad que ellos hablan es cercana a la estándar utilizada por el sistema escolar, o si difiere sustancialmente, producto de la influencia de alguna lengua indígena. De tratarse de una variante del castellano fuertemente marcada por un sustrato indígena, pues habrá también que prever que en la enseñanza del castellano se recurra a técnicas propias de la enseñanza de un segundo idioma, a fin de que los educandos tomen conciencia de las similitudes y diferencias entre su dialecto materno y el dialecto que la escuela favorece. Del mismo modo y de conformidad con lo planteado por la

legislación nacional vigente, estos educandos tendrán derecho a aprender un idioma indígena como segunda lengua, y, por esa vía, apropiarse o reapropiarse de valores, conocimientos y saberes de la cultura de sus padres. De este modo, también los educandos indígenas hispano hablantes se encaminarían hacia un bilingüismo sostenible y estable, aunque en él prime o predomine el castellano.

Pero así como es posible avizorar distintos modos de ingreso a la EBI, dependiendo del tipo y nivel de bilingüismo con el cual los educandos comienzan su escolaridad, de la misma forma es posible plantear distintos momentos de ingreso a la EBI, supeditándose a los acuerdos a los que se llegue con los padres y madres de familia de los estudiantes a atender, así como a las necesidades que ellos mismos sientan y reconozcan. Así, mientras unos podrían iniciar su escolaridad bilingüe intercultural en la preprimaria, otros podrían hacerlo hacia el tercer o cuarto grado, después de apropiarse del castellano y haber satisfecho las expectativas de sus padres. Lo último supone mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza del castellano, para que, por medio de procesos planificados de inmersión, los alumnos logren, en un año de preprimaria y en tres de primaria, aprender eficientemente el castellano. El castellano constituiría entonces la base sobre la cual los educandos construirían competencias orales y escritas en la lengua ancestral, que ellos probablemente utilicen de todas maneras en el hogar y en la comunidad indígena.

Del mismo modo, podrían darse situaciones en las que, por voluntad o con la anuencia de padres y alumnos, se desarrollen experiencias de EBI en el nivel secundario, sin que la primaria hubiera tenido necesariamente este carácter. En estos casos, interculturalidad y bilingüismo se entrelazarían con el desarrollo de otras competencias para la vida, que permitan a los jóvenes que concluyen los estudios secundarios incorporarse al mundo productivo, desde una posición de liderazgo.

En otras palabras, urge romper con la estrategia única que supone que toda EBI debe comenzar con un trabajo escolar en lengua indígena, siempre desde la preprimaria o desde el primer grado de primaria.

Del mismo modo, cabe clarificar que la EBI trasciende la atención del área curricular de comunicación y lenguaje, así como también los usos sociales

del lenguaje, para promover el desarrollo en los educandos de competencias verbales de naturaleza académica tanto en la lengua indígena como en el castellano, a partir precisamente de la nueva condición de idioma vehicular de la educación, que con la EBI asume, sobre todo, la lengua indígena. Es decir, las investigaciones nos muestran que no basta con usar la lengua indígena como vehículo de educación, sea fuera del aula o en ella; la lengua de los educandos tiene además que usarse como idioma vehicular de la educación, para vía ella desarrollar las diferentes competencias que el currículo escolar incluye, así como para transmitir contenidos de diversa índole, pues en la medida que ello ocurra los hablantes de idiomas minorizados recurrirán a su lengua también como recurso de aprendizaje (cf. Cummins 1979, 2003 y Hamel 2009).

Finalmente, es menester reconsiderar los enfoques y metodologías comúnmente utilizados en la enseñanza del lenguaje en la EBI guatemalteca, para, en primer lugar, avanzar en el empleo de técnicas y procedimientos específicamente dirigidos a facilitar la apropiación de una segunda lengua, sea esta el idioma hegemónico o uno indígena. En segundo lugar, se debe diferenciar conceptualmente entre desarrollo de la expresión oral y de la oralidad ancestral, de manera de poder trabajar desde la escuela en cada una de estas esferas; el ámbito de la expresión oral facilitará la apropiación de competencias lingüísticas académicas que contribuyan a una más activa participación en clase del alumnado y, por ende, a un mejor aprendizaje en las distintas áreas del currículo escolar, mientras que el espacio de la oralidad ancestral contribuirá a la apropiación y desarrollo de un instrumento fundamental de la cultura y civilización indígena para abordar, transmitir generacionalmente por vía oral y recrear contenidos pertenecientes a las distintas esferas de la vida social y de la civilización indígenas, desde una perspectiva integral u holística (López 2008b y 2009b). Para este último fin, los docentes pueden convocar e involucrar a distintos miembros de las comunidades, particularmente a los mayores, poseedores por excelencia del conocimiento, el saber, la historia, la espiritualidad y los valores indígenas, reflexión que es necesario impulsar entre los docentes respecto de la recuperación conceptual y metodológica. En tercer lugar, resulta igualmente imprescindible propiciar la reflexión docente sobre el papel y la función social que cumple la lengua escrita en la sociedad indígena rural

(Zavala 2002), la exposición a ella que tienen, dentro y fuera de la escuela, los educandos indígenas que escolarmente se apropian de la escritura alfabética, así como la recuperación y relacionamiento con la escritura alfabética de otras formas creadas por la cultura indígena para graficar y transmitir significados, por ejemplo, a través de los diseños empleados en los tejidos y/o en la cerámica (Menezes de Souza 2002; Sichra 2008; López 2008 b y 2009b).

En suma, la enseñanza de la lengua materna indígena requiere de adecuaciones desde el mismo momento del diseño, y no puede concebirse simplemente en paralelo o calco de lo que se hace en la enseñanza del castellano como lengua materna (Lindenberg-Monte N. 1996; Galdames, Walqui y Gustafson 2007). Abordar los distintos aspectos aquí identificados tanto con los docentes, en los procesos de formación docente inicial y continua, como con los niños y jóvenes en el espacio escolar, contribuirá a desarrollar en ellos una conciencia lingüística crítica (Fairclough 1990) que les permita continuar aprendiendo por sí solos y seguir desarrollando sus competencias idiomáticas a lo largo de toda la vida; de ese modo, se podrá construir aprendizajes duraderos y sostenibles.

Aspectos como los aquí señalados deberían constituir parte integral de una reformulación de la propuesta pedagógico-lingüística de la EBI en Guatemala, de manera de avanzar hacia la construcción de una pedagogía de la EBI o, mejor aún, de una pedagogía desde y para la diversidad, apuntando hacia la reconfiguración de las escuelas bilingües y monolingües en castellano, de manera de transformarlas en escuelas culturalmente responsables (cf. López 2009).

- d. Establecer nexos y posibilidades de interlocución entre la EIB y el enfoque impulsado por las organizaciones y comunidades indígenas, conocido como de educación maya. Un mayor diálogo entre educación maya y EIB retroalimentará a ambas y, sobre todo, enriquecerá a la EBI que el Estado busca implementar, desde la perspectiva indígena de intraculturalidad (López 2008). En ese sentido, tal vez convenga sumarse al contexto latinoamericano en el cual hoy se prefiere hablar de EIB —educación intercultural bilingüe—, para singularizar el papel de la cultura en el proceso educativo, y coadyuvar a la creación y consolidación de escuelas culturalmente responsables, alineadas con el proyecto de vida de las sociedades indígenas, y, desde allí,

proyectar la construcción de un Estado diferente.

Extender la cobertura de la EBI, dado que el limitado número de escuelas que hoy atiende este tipo de educación no satisface las crecientes necesidades nacionales. Es necesaria una extensión de cobertura vertical, en términos de cada vez más grados, de manera que la inversión que el Estado realiza en esta área fructifique y aporte significativamente a un mayor desarrollo educativo del país, hasta al menos alcanzar el umbral de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe hoy aceptado a nivel internacional (Cummins 2003). También es menester una extensión de cobertura horizontal, de forma tal que los beneficios de una EBI lleguen a más departamentos, pero también a más modalidades del sistema educativo nacional. Más allá de la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos indígenas y de la construcción de ofertas educativas que garanticen los derechos que la legislación nacional e internacional hoy reconocen, la democratización de un país multiétnico, pluricultural y multilingüe como Guatemala necesita, en rigor, de una EBI que, de distintos modos, abarque desde la preprimaria hasta la educación superior

- f. Trascender la ya obsoleta comprensión inicial que postulaba la educación bilingüe solo para la población indígena de áreas rurales del país; y avanzar, vía la EBI, hacia la interculturalización de las ciudades y de toda la sociedad guatemalteca, en general. Por un lado, un alto porcentaje de la población indígena vive en las ciudades y requiere de una educación que dé cuenta de sus especificidades socioculturales y lingüísticas, aun cuando ahora su idioma de uso predominante sea el castellano (cf. Verdugo y Raymundo 2009). Por otro lado, para implementar un verdadero régimen de interculturalidad en el país, es necesario promover desde la educación políticas de interculturalidad y bilingüismo que superen la asociación directa de estas dos categorías solo con la población indígena; de modo de ir más allá, para que también la población hispano hablante se sensibilice y abra cultural y lingüísticamente a lo indígena, y de esta forma se vea favorecida por una interculturalidad y, ojalá también, por un bilingüismo que podría iniciarse en la escuela. El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural sugiere retomar la experiencia de una franja y cultura maya, implementada en el país en la década de 1990, para hacer de ella la herramienta válida de interculturalización de la sociedad ladino-mestiza y

para que ella contribuya, sino a que los educandos ladino-mestizos se vuelvan bilingües, por lo menos, a que los educandos del sector culturalmente hegemónico se apropien de algunas expresiones y frases básicas de una lengua maya, desarrollando de este modo sensibilidad idiomática (Manuel Salazar, comunicación personal 2009). Pero, lo que es tal vez más determinante en el caso guatemalteco es hacer de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación, sobre todo de los educandos ladino-mestizos, instrumentos que contribuyan a la erradicación del racismo y discriminación que obstaculizan o impiden la construcción de relaciones equitativas y respetuosas entre indígenas y no indígenas, y, por ende, condicionan negativamente el desarrollo del país.

Instituir en el sistema educativo nacional, y con mayor énfasis en los niveles de educación secundaria y terciaria, un área curricular destinada a la develación y análisis crítico del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, propiciando desde ella la toma de conciencia nacional respecto de la condición histórica de Guatemala, como país predominantemente indígena. Producto de ello, todo ciudadano guatemalteco debería al menos saber cuántos pueblos componen el país, cuál es el pueblo indígena con mayor presencia en la región en la que él reside, cuáles son las similitudes y diferencias entre la visión del mundo, la forma de vida y la organización social características de dicho pueblo y las de la sociedad hegemónica, por qué y para qué el país cuenta con legislación nacional que acepta positivamente su diversidad étnica, cultural y lingüística; para sobre esa base revalorar la condición indígena nacional y pasar de una comprensión de la diversidad como problema hacia otra que la conciba como potencialidad y recurso, y, además, imaginar y concebir una democracia diferente, incluyente y plural. Un área curricular o asignatura o línea de trabajo del área de estudios o ciencias sociales debería además incluir el desarrollo de competencias encaminado a la recuperación de la memoria histórica y al análisis crítico de los documentos vinculantes que emanaron de los procesos de paz. Si todo estudiante guatemalteco que concluye la educación primaria analiza críticamente las condicionantes socioeconómicas y socioculturales que determinaron el carácter de la guerra interna y se apropia de los Acuerdos de Paz, se contribuirá además a una paz duradera y sostenible.

- h. Formar nuevos y más docentes, capaces de atender las necesidades actuales de los educandos y las expectativas y demandas de la sociedad guatemalteca. En primer lugar, esto supone necesariamente pensar en un concepto sólido y viable de formación inicial docente para la EBI, de manera de formar nuevas generaciones de maestros de preprimaria, primaria y secundaria habilitados para implementar procesos de educación bilingüe intercultural de calidad; para ello sería necesario avanzar gradualmente hacia un mayor involucramiento de las universidades del país con experiencia en el campo de la EIB, para promover una renovación y cualificación de los centros de formación docente inicial, hasta llegar a que toda formación docente inicial sea de nivel terciario (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala 2006). En segundo lugar, es necesario aprovechar los nuevos espacios que se abren con el involucramiento del magisterio organizado y la Universidad de San Carlos, en el ámbito de la formación docente continua, desde la perspectiva de un desarrollo profesional docente permanente; dado que los docentes indígenas en servicio ascienden ya a cerca de 20.000, el plan nacional de desarrollo profesional docente en ciernes no puede obviar una formación en servicio que redunde en beneficio de una educación bilingüe intercultural y de una educación intercultural en castellano.

Dada la importancia estratégica que este nuevo programa, concertado entre el Ministerio de Educación y el magisterio organizado, tiene para el desarrollo educativo del país, resulta imprescindible abrir un proceso de discusión pública de su estructura, competencias y contenidos con otras universidades del país y organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional que en los últimos años han apoyado el desarrollo profesional docente, en general, y de los maestros que trabajan en áreas rurales e indígenas, en particular. Resulta auspicioso en este sentido que un colectivo de organizaciones indígenas se haga presente para solicitar al Ministerio de Educación la apertura de un debate nacional sobre todo en lo que hace a la formación y al desarrollo profesional docente de los profesores de educación bilingüe intercultural, manifestando su “compromiso e interés por hacer aportes [...] para garantizar que [el nuevo programa] responda a la naturaleza multicultural del país, refleje las cosmovisiones de los pueblos y recoja sus aspiraciones en materia de Educación Bilingüe Intercultural y educación de los Pueblos Indígenas” (comunicado de prensa en el periódico

Prensa Libre, 6 de abril 2009). Argumentan su petición precisando que “la formación de las y los docentes es vital para garantizar el derecho de la niñez y la juventud a una educación de calidad y con pertinencia cultural” (Ibíd.).

En cuanto al tema docente, el MINEDUC, el magisterio docente, los directores de centros educativos y los propios maestros involucrados están ante el desafío de la reubicación y ubicación apropiada y pertinente de docentes, pues la situación actual nos confronta con algunos maestros bilingües que, o no necesariamente, pertenecen a la misma comunidad lingüística de sus alumnos, o no trabajan en los primeros grados de la educación primarias; es decir, allí donde más se los necesita.

- i. Actualizar a **todo** el funcionariado del Ministerio de Educación y de distintas reparticiones gubernamentales respecto a la educación bilingüe intercultural y al papel que a este tipo de educación le toca cumplir en el desarrollo de un país como Guatemala. De igual modo, será necesario instruirlos acerca de las ventajas que trae la participación activa de los padres y madres de familia y de la comunidad en general en la gestión de la educación, y respecto a que esta participación constituye un ingrediente esencial de aquello que conocemos como calidad de la educación. Así como vemos como señal de avance simbólico que en el MINEDUC los nombres de las distintas dependencias aparezcan rotuladas tanto en castellano como en un idioma maya, podría hoy que la administración 2008-2012 prioriza la EIB como de una sus principales políticas para el sector, instituir un primer curso de lengua maya para todos los funcionarios del Ministerio, para que, al apropiarse de los rudimentos básicos de un idioma indígena, penetren algunos aspectos clave de los modos de pensar, sentir y actuar indígenas. A partir de ello, las políticas y estrategias educativas que diseñen, avalen o implementen podrán ser diferentes o al menos tomar un mejor y más pertinente sentido.
- j. Promover el involucramiento directo de la población y de la sociedad civil en la revisión y redefinición de la política educativa nacional así como en la gestión de la educación nacional, a través de las juntas escolares, los consejos educativos municipales, así como del recientemente nombrado Consejo Nacional de Educación (CNE). Si desde arriba cabe fortalecer al CNE, desde abajo resulta imposible pensar en una EIB de calidad que no

involucre directamente a los padres y madres de familia y a las autoridades naturales, de cada una de las comunidades y barrios involucrados, en la toma de decisiones autónomas sobre la gestión educativa y el quehacer educativo en general.

- k. Asignarle al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) un rol estratégico no solo por lo que se prescribe al respecto en los Acuerdos de Paz, sino también en tanto institución clave para el fortalecimiento del bilingüismo, la consolidación de la intraculturalidad y el desarrollo de la interculturalidad en el país.
- l. Impulsar, desde las más altas esferas del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación, un programa de comunicación y mercadeo social integral, de amplia cobertura, para promover la interculturalidad y el bilingüismo en todo el país, en un marco de “vacunación” de la sociedad nacional contra el racismo y la discriminación atávicos que tanto daño le han hecho y hacen a Guatemala.
- m. Contribuir, desde la interculturalidad y el bilingüismo educativos, al replanteamiento de la noción de ciudadanía, promoviendo el ejercicio pleno de la ciudadanía que, en una sociedad como la guatemalteca, debe concebirse como una ciudadanía intercultural que reconozca, incluya y movilice a todos, indígenas y no-indígenas, mayorías y minorías.

3. Observaciones finales

Dado que ha cambiado positivamente la percepción de los ladinos y mestizos respecto a las culturas y las lenguas indígenas, sobre todo de aquellos que pertenecen a los sectores populares y medios, y, vista la mayor apertura nacional existente hoy respecto a lo indígena, se requiere de respuestas estatales contundentes que den cuenta de una mayor voluntad política respecto a la educación intercultural para todos pero también acerca de una educación intercultural y bilingüe. Por cierto, a cambios como los aquí sugeridos se pueden añadir otros. Creemos que las trece medidas que incluimos en esta plataforma pueden contribuir de manera significativa a mejorar la situación de la EBI y a mejorar la calidad que esta ahora tiene. A través de ella, se estaría además contribuyendo al mejoramiento de la educación nacional, en general, así como a la resignificación del concepto de calidad educativa, que en el país ha

priorizado los factores de eficiencia y eficacia por sobre los de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística y, por ende, por sobre los de conveniencia política en una sociedad que requiere de una profunda democratización. Cabe solo recordar, aun cuando fuere de pasada, que no hay propuesta educativa alguna que sea políticamente neutra (Freire 1973).

Como aquí lo expresamos explícitamente, Guatemala está ante la necesidad de un marco de acción a más largo plazo que responda a las nuevas situaciones sociales y a las aspiraciones de los pueblos que componen el país. Tal nuevo marco debe permitir construir respuestas de calidad y equidad. Para ello no basta contar con leyes, reglamentos y normas en general. De estas tal vez haya ya suficientes en el país. Resulta imperativo ahora ponerlas en práctica y, con voluntad, echar a andar una educación intercultural y bilingüe de calidad.

La calidad educativa en un país como Guatemala no puede pensarse desde la homogeneidad y sin tomar seriamente en cuenta las implicancias para la educación y la sociedad que se derivan de la diversidad inherente al país; debe a la vez construirse desde y para esta misma diversidad. Un contexto como el guatemalteco no da para soluciones únicas y homogéneas como las que siempre se buscó construir en este país. Solo así se trascenderá hacia una visión de la diversidad como riqueza y recurso.

Los tiempos venideros serán mejores si tanto desde el gobierno nacional como desde las administraciones departamentales y los gobiernos locales, y simplemente con la ley en la mano, se avanza en direcciones como las aquí sugeridas.

En rigor, se trata de hacer de la educación una herramienta capaz de contribuir a la gestación de un nuevo pacto social que permita a los guatemaltecos pasar de la multiculturalidad de hecho que los caracteriza hacia un nuevo régimen intercultural que incluso cuestione y contribuya a replantear nociones aparentemente inamovibles como las de democracia y ciudadanía.

Finalmente, la reinención que proponemos debería poner sobre el tapete la discusión sobre si Guatemala debería pasar de una concepción de EBI a otra de EIB. Si bien en otros ámbitos se norma que el orden de los factores no altera en el producto, en este eso también opera de manera diferente. No es lo mismo ni da igual hablar de EBI que de EIB, pues en la EIB cobra preeminencia la perspectiva cultural, y por ende crítica y política, y la visión y el proyecto de

vida de las sociedades indígenas con quienes se desarrolla la educación bilingüe, mientras que en la EBI el rol central se le asigna a la lengua, situando la discusión de la pertinencia cultural de la educación más en el plano técnico-metodológico que en el de la definición curricular propiamente dicha.

Pero ya sea que se adopte la noción de EIB, o se siga con la EBI, lo que resulta impostergable es la urgencia de transformar lo que ocurre en las aulas y en las escuelas, en beneficio de un mayor y mejor aprendizaje de los educandos y de un más activo involucramiento comunitario, y, en particular, de los padres y madres de familia en el desarrollo educativo. En este sentido, resulta imprescindible un proceso de sinceramiento que lleve a la sociedad guatemalteca en general, pero, sobre todo a las autoridades del sector educación en sus distintos niveles de operación, a mirar críticamente las propuestas educativas que elaboran, avalan o implementan. También los maestros deben sincerarse con sus prácticas cotidianas en la escuela y en el aula, analizando si lo que hacen y cómo lo hacen contribuye a más y mejor aprendizaje, pero también a cuestionar el status quo y a proyectar nuevas y más democráticas formas de interacción y convivencia en el contexto mayor de la multiétnicidad, el pluriculturalismo y el multilingüismo. No quedan excluidos de este necesario sinceramiento los padres y madres de familia, y también los líderes e intelectuales indígenas, pues no se puede más seguir formulando propuestas bajo el supuesto que todos están de acuerdo con la vigencia y continuidad de las lenguas y culturas ancestrales. ¿Cuán coherente es este desiderátum con la práctica cotidiana? ¿Cuánto bueno se dice respecto de las culturas y lenguas indígenas pero cuán poco se hace en beneficio de su supervivencia, desarrollo y apropiación por parte de la sociedad nacional? ¿Cuántos padres y madres indígenas vernáculo hablantes procrean hispano hablantes y no al menos bilingües, por qué y para qué? ¿Cuáles son las certezas y dudas que llevan a las autoridades del sector educación a situar la discusión en torno a la EIB solo en el plano de lo ético y a lo más de lo didáctico-metodológico?

Mientras este sinceramiento no se dé, me temo que una educación desde y para la diversidad, y desde, con y para las sociedades indígenas, no será otra cosa que un ingrediente más de la ficción discursiva de la cual forman parte muchas políticas y propuestas educativas. Imperativo a este respecto es superar las observaciones planteadas por la sociedad civil al Relator de Naciones Unidas

sobre Derecho a la Educación, entre las cuales se encuentra la constatación de que:

A pesar de la ratificación del Convenio 169 de la OIT que declara los derechos de los pueblos indígenas y los Acuerdos de Paz, la situación de la educación no ha cambiado, el desarrollo de la legislación en este tema no ha modificado sustantivamente su exclusión y discriminación, *excepto en términos simbólicos, cosméticos y formales*.

Las autoridades públicas suelen aplicar la legislación indígena de *manera atomizada y desigual*. En el caso del Ministerio de Educación, este aplica selectivamente la legislación educativa sin considerar los convenios internacionales y otras disposiciones legales como la Ley de Idiomas Nacionales y la de Generalización de la Educación Bilingüe.

Por todo ello, resulta imprescindible trascender el discurso políticamente correcto adoptado por la sociedad guatemalteca en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente. La sabiduría popular nos ha enseñado que del dicho al hecho hay un gran trecho. La sociedad guatemalteca tiene que proponerse acortar esa brecha y de una vez por todas pasar del discurso a la acción. Solo así se logrará avanzar progresivamente hacia una educación intercultural y bilingüe de calidad, y, con ello, contribuir a la democratización e interculturalización de la sociedad guatemalteca.

Bibliografía

Cenoz, J. y F. Genesee (eds.)

- 1998 **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education.** Londres: Multilingual Matters.

CNPRE (Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa)

- 2007 **¿Hasta cuándo? Las leyes sobre EBI siguen siendo incumplidas. Observatorio sobre educación de los pueblos indígenas (con énfasis en la situación de la mujer).** Guatemala.

Cummins, J.

- 1979 "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". **Review of Educational Research** 49. 222-251.

- 2003 **Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.** Madrid: Ediciones Morata.

Cummins, J. y N. Hornberger (eds.).

- 2008 **Bilingual education.** Volumen 5 de la Encyclopedia of Language and Education. Segunda edición. Nueva York: Springer.

Cuenca, R., N. Nucinkis y V. Zavala (eds.)

- 2006 **Más y nuevos maestros para América Latina.** Madrid: Morata Editores y GTZ.

Fairclough, N. (ed.).

- 1990 **Critical language awareness.** Londres: Longman.

Freire, P.

- 1973 **Education for Critical Consciousness.** Nueva York: Seabury.

Guatemala. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural

- 2009 **Modelo Educativo Bilingüe Intercultural.** Marzo, 2009. Presentado el viernes 3 de abril 2009, en la sede del Ministerio de Educación,

en la ciudad de Guatemala.

Hale, Ch.

- 2004 "Más que un indio". En **Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala**. Guatemala: AVANCSO.

Hamel, R.E.

- 2009 "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". En **Revista Guatemalteca de Educación**, año 1, n.º 1.

Lindebgerg-Monte, N.

- 1996 **Escolas da floresta, entre o pasado oral e o presente letrado**. Río de Janeiro: Multiletra.

López, L E.

- 1997 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Versión completa y revisada de una conferencia dictada en Guatemala en 1995. En **Revista Paraguaya de Sociología**, año 34, n.º 99. 27-62. (Asunción). También aparece en J. Calvo y J.C. Godenzzi (eds.)1998. **Multilingüismo en España y en América Latina**. Cuzco: Bartolomé de las Casas. 53-98 y en **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 17. 51-90. (Madrid). Extractos de este trabajo han sido publicados también en: *Forum Valutazione 10*, 1998. Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (Roma), 163-175; *Básica. Revista de la escuela y del maestro*. 1995. Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la Cultura del Maestro Mexicano (México). 38-45.
- 2008a "Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America". En N. Hornberger (ed.) **Can Schools Revitalize Languages?** Nueva York: Palgrave – Macmillan. 42-65.
- 2008b "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in

Latin America". En A. Creese, P. Martin y N. Hornberger (eds.) **Ecology of Language**. Volumen 8 de la Encyclopedia of Language and Education. Segunda edición. Nueva York: Springer. 141-155.

2009a "Criterios de calidad desde la diversidad". **Revista Guatemalteca de Educación**, año 1, n.º 1.

2009b "La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización". En L.E. López y U. Hanemann (eds.) **Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina**. Guatemala: UNESCO-IUL y GTZ. 415-44.

2009 "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En I. Sichra (coord.). **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. FUNPROEIB Andes, UNICEF, AECID.

López, L.E. y W. Küper

2001 **La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas**. Eschborn: GTZ. Una segunda edición revisada de este trabajo salió en inglés en Eschborn y en castellano en el Perú y en Bolivia, en los años 2002 y 2004.

López, L.E. e I. Sichra

2008 "Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America". En J. Cummins y N. Hornberger (eds.) **Bilingual Education**. Volumen 5 de la Encyclopedia of Language and Education. Second Edition. Nueva York: Springer. 295-309.

Menezes de Souza, L.M.

2002 "A Case among Cases, a World among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil". **Journal of Language, Identity and Education**. 1(4). 261-278.

Rubio, F.

2006 "La educación bilingüe en Guatemala". En L.E. López y C. Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco

Mundial, GTZ, Plural Editores. 185-252.

Ruiz, R.

1984 "Orientations in Language Planning". **The Journal of the National Association of Bilingual Education**. 8(2). 15-34.

Sichra, I.

2008 "Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes". En B. Street y N. Hornberger (eds.) **Literacy Bilingual Education**. Volumen 2 de la Encyclopedia of Language and Education. Second Edition. Nueva York: Springer. 283-298.

Sociedad Civil de Guatemala

2008 **Educación Derecho en Duda. Informe de la Sociedad Civil de Guatemala para el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación**. Guatemala. Mimeo.

Verdugo, Lucía y Jorge Raymundo

2009 "Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala". En L.E. López y U. Hanemann (eds.) **Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina**. Guatemala: UNESCO-IUL y GTZ. 181-236.

Zavala, V.

2002 **(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de septiembre de 2009
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4-4582716 / 4237448



FONDO
EDITORIAL