

Aprendizaje de la Comunicación Humana

El buen léxico y la forma de escribir
son una carta de presentación



Ana Teresa Rivera Solórzano
Diana Delgado Mero



Ediciones
Uleam

Aprendizaje de la Comunicación Humana

Aprendizaje de la Comunicación Humana

**El buen léxico y la forma de escribir son una
carta de presentación**

**Ana Teresa Rivera Solórzano
Diana Delgado Mero**





Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Ciudadela universitaria vía circunvalación (Manta)
www.uleam.edu.ec

Autoridades:

Dr. Marco Zambrano, Rector

Dr. Pedro Quijije, Vicerrector Académico

Dra. Jackeline Terranova, Vicerrectora de Investigación, Posgrado y Vinculación

APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

EL BUEN LÉXICO Y LA FORMA DE ESCRIBIR SON UNA CARTA DE PRESENTACIÓN

© Ana Teresa Rivera Solórzano

© Diana Delgado Mero

ISBN: 978-9942-827-55-5

Edición: Primera. Junio 2021. Publicación digital.

Dr. Fidel Chiriboga Mendoza. PhD

Director de la Editorial Universitaria

Mg. Alexis Cuzme Espinales

Editor General

Mg. José Márquez Rodríguez

Gestor de Diseño Editorial

Lic. Rossana Cedeño García

Gestora de Redacción y trámites documentales de la editorial con los autores.

Lic. Anyela Rivas Cevallos

Secretaría General de la Editorial

Una producción de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, registrada en la Cámara Ecuatoriana del Libro.

Sitio Web: www.munayi.uleam.edu.ec

Correo institucional: editorial@uleam.edu.ec

Facebook @EditorialUniversitario

Twitter @EdicionesUleam

Teléfonos: 2 623 026 Ext. 255

Toda la información relacionada al contenido del texto es responsabilidad de los autores.

Las autoras agradecen a los siguientes colegas por el uso de sus textos:

María Electa Torres Perdomo, Juan Méndez Rendón, Carolina Espinal Patiño, Diana Arbeláez Vera, Jair Gómez Gómez, Camilo Serna Aristizábal, Oswaldo Zambrano Quinde, Manuela Macías Loo, Vicente Reyna Moreira, Lourdes Isabel Arias Ruiz, Paula Carlino y Sergio Bogard.

Resumen

La situación de emergencia que se vive a nivel mundial y el hecho de que no todos los estudiantes tienen el recurso de conectividad, han sido el pretexto para organizar actividades con orientaciones para facilitar el aprendizaje en la metodología a distancia. Así, esta Guía de Estudio de la asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, busca convertirse en una guía para el aprendizaje, el cual requiere del compromiso responsable en el desarrollo de las actividades y el manejo de las fuentes que recomienda el programa de la asignatura y la realización de las actividades indicadas en cada unidad.

Con cariño
para todos aquellos
que buscan el conocimiento.

Índice de contenidos

Prólogo	9
Presentación	11
Orientación para el uso de la guía.....	13
UNIDAD I	
1.1 EL PROCESO DE LECTURA.....	21
1.2. Factores que enriquecen al PROCESO DE LECTURA	23
1.3. EL PROCESO DE LECTURA, VICIOS O DEFECTOS.....	49
UNIDAD II	
2.1. LAS SEIS LECTURAS - DECODIFICACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	57
2.2. DECODIFICACIÓN TERCIARIA	66
2.3. LECTURA CATEGORIAL	72
UNIDAD III	
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LECTURA	77
UNIDAD IV	
4.1. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: NORMAS DE REFERENCIA Y CITACIÓN y LA VALORACIÓN ESCRITA.	119
4.2. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: EL DISCURSO	137
4.3. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: NORMAS DE REFERENCIA Y CITACIÓN.....	144

UNIDAD V

5.1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA SINTAXIS165

5.2. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA SEMÁNTICA.200

5.3. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA -. LA ORACIÓN
Y EL PÁRRAFO.....236

5.4. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA
ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO292

Prólogo

Esta *guía de aprendizaje* ha sido diseñada con base en las guías didácticas puestas en vigencia a partir de la emergencia sanitaria y en coherencia con las respectivas resoluciones emitidas por el CES. La utilidad radica no solo en la presentación de la fundamentación teórica de cada uno de los temas tratados en este texto, sino en la innovación y creatividad de la presentación de las actividades para reforzar la comprensión de los estudiantes.

Las maestras Ana Rivera Solórzano y Diana Delgado Mero que participaron en la elaboración de este trabajo han puesto en juego su experiencia docente, dominio de los contenidos y habilidades de escritura y comunicación, cuyo objetivo fundamental es aportar ejercicios prácticos que coadyuven al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y al fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y comunicación.

En este libro, los lectores encontrarán lecturas, textos cortos de diferente género, link de videos entre otros que están referenciados; con la finalidad de proporcionar un material didáctico, recreativo y fácil de embarcarse en el mundo de la lectura comprensiva; además, de desarrollar destrezas crítico-propositivas.

Los contenidos científicos de mayor relevancia transitan entre la filosofía de la lectura, a los niveles del lenguaje justamente para fortalecer la lectura crítica – argumental y se concluye en información para inmiscuirse apropiadamente en la escritura de textos de todo nivel de complejidad; empezando

por los ensayos hasta culminar en los artículos científicos.

Este libro de *Aprendizaje de la Comunicación Humana* está estructurado en Unidades Curriculares y cada unidad se distribuye en semanas. Las temáticas son abordadas desde diferentes ámbitos con la finalidad de llegar a todos los estilos de aprendizaje de los lectores.

La Unidad 1: trata sobre la lectura, clases y defectos, para su desarrollo se apoya en el proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*.

Unidad 2: Hace hincapié en los niveles inferiores de la lectura como la decodificación primaria, secundaria y terciaria.

Unidad 3: En este parámetro se trabaja los niveles superiores de la lectura, codificación y meta semánticas.

Unidad 4: En lo que se refiere a textos académicos escritos y orales son abordados desde la perspectiva de la sintaxis y semántica.

PhD. Beatriz Moreira Macías

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Presentación

Estimados estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Ante la situación de emergencia que se vive a nivel mundial, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en la búsqueda de continuar con la oferta educativa ha propuesto la educación sincrónica y asincrónica, por ende, esta Guía de Estudio en la asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana. Se ha elaborado pensando en ustedes, estudiantes de la Uleam. Considerando que, no todos tienen el recurso de conectividad se ha tratado de organizar actividades con orientaciones para facilitar el aprendizaje en la metodología a distancia. Cabe indicar que este documento únicamente puede convertirse en una guía para el aprendizaje, el cual requiere del compromiso responsable en el desarrollo de las actividades y el manejo de las fuentes que recomienda el programa de la asignatura y la realización de las actividades indicadas en cada unidad. Las actividades básicas son obligatorias para lograr los aprendizajes esperados. Las actividades de ampliación son necesarias para alcanzar niveles más allá del mínimo. Con las actividades de evaluación, los estudiantes pueden verificar sus logros y la necesidad de volver a las actividades básicas o de ampliación, si fuere el caso. Las actividades de retroalimentación se proponen para los estudiantes que no demuestren el nivel de logro esperado. Son actividades diferenciadas por cada uno de los aprendizajes que se esperaba alcanzar y que la evaluación demuestre que no se han logrado. Los estudian-

tes con un alto logro no tendrán que realizar las actividades de retroalimentación, aunque pueden hacerlas para reforzar sus conocimientos y disfrutarlos.

Las autoras

Orientación para el uso de la guía

Orientaciones para los estudiantes

La autora y coautora de la presente guía son docentes a tiempo completo en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Facultad de Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura y de la Carrera de Educación Básica, respectivamente. Con una formación profesional en áreas sociales y humanistas, profesionales de cuarto nivel con experiencia docente en educación superior, con elevados principios éticos y capacidades a nivel pedagógico y didáctico para la enseñanza de la asignatura de Aprendizaje de la Comunicación Humana; por lo tanto, está a entera disposición de usted, señor estudiante que, con la responsabilidad que le caracteriza se propone estudiar esta asignatura.

Caracterización de la guía

Esta guía de estudio está dirigida a los(a) estudiantes de Primer Nivel de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM. Su propósito es ayudar en el proceso de aprendizaje, mediante la organización y orientación de actividades que propicien aprendizajes significativos. No sustituye al docente-tutor-acompañante, a los libros ni al programa, sino que se convierte en una herramienta al servicio de estos.

La guía está organizada por unidades de acuerdo con el programa de la asignatura. En cada unidad se incluyen las siguientes secciones:

- Logros de aprendizaje
- Contenidos
- Fuentes
- Actividades básicas
- Actividades de ampliación
- Actividades de evaluación y
- Actividades de retroalimentación

Cada una de estas secciones desempeña una función importante, por lo que es indispensable atender las directrices en el orden en que están expresados.

Instrucciones para el uso de la guía

Para garantizar el éxito en la autogestión de sus aprendizajes mediante la presente guía, debe seguir las orientaciones metodológicas que le ofrecemos en este apartado. Las siguientes instrucciones corresponden a cada una de las unidades de la guía.

1. Analice la unidad (objetivos, contenidos, actividades y fuentes) y reflexione acerca de los objetivos.
2. Localice las fuentes bibliográficas indicadas y organícelas con relación a los contenidos. ¿Las fuentes indicadas son suficientes para abordar a profundidad los contenidos de la unidad?
3. Analice las fuentes que le servirán de ayuda para la ejecución de cada actividad, reflexione sobre su contenido y extraiga sus conclusiones.

4. Interprete cuidadosamente el mandato de cada actividad y realice lo que se le pide.
5. Prepare su ayuda memoria con sus reflexiones acerca de los temas analizados, suba al aula virtual de acuerdo con la instrucción concomitante a la propuesta del sílabo.
6. Realice sus tareas con responsabilidad y en el tiempo establecido.
7. Investigue en otras fuentes y elabore las actividades de ampliación para consolidar y mejorar sus conocimientos y habilidades.
8. Compruebe lo aprendido realizando las actividades en cada unidad.
9. Desarrolle las actividades de retroalimentación para que complete el logro de aprendizaje y/o rectifique informaciones.
10. Debe aplicar el mismo procedimiento en todas las unidades.
11. Al finalizar todas las unidades compruebe el logro de aprendizaje de la unidad, con la ejecución de la evaluación integradora.

Las actividades que se orienten deben considerar la guía de la acción, partiendo de que el trabajo individual es la vía de organización de la actividad cognoscitiva independiente, donde el estudiante para buscar la solución de un problema se ve obligado

a interactuar con las fuentes del conocimiento, para lo cual debe realizar operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, deducción, inducción, comparación, generalización y abstracción) que le permitan adquirir los conocimientos o formar habilidades, orientado, controlado y dirigido de forma relativa por el profesor en dependencia de la autonomía cognoscitiva que haya alcanzado.

En el desarrollo de esta guía encontrará:

Actividades básicas: son aquellas actividades dirigidas al desarrollo de habilidades que responden a los objetivos del programa.

Actividades de ampliación: tributan a la búsqueda de conocimientos con el fin de ampliar y profundizar en los objetivos del programa y tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos.

Actividades de evaluación: consisten en demostrar en qué medida se han logrado las actividades de manera sistemática.

Actividades de retroalimentación: consisten en la socialización del conocimiento y de las vías utilizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Actividades que estarán paralelas a:

La autogestión del aprendizaje: constituye el rasgo distintivo del modelo propuesto, es a su vez la cualidad esencial que emerge a partir de la integración de los presupuestos teóricos, la concepción metodológica integradora y los fundamentos de la alternativa metodológica como vía de instrumentación práctica.

La autogestión del aprendizaje está determinada por tres ele-

mentos fundamentales: la automotivación, la autodirección y la autoayuda.

Para el presente estudio se retoman en la concepción del trabajo independiente integrado y las autoras los conceptualizan como:

Automotivación: constituye el nivel de motivación individual expresado por los estudiantes a la hora de realizar las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene implícito no solo el contexto educativo, sino también todos los factores que de una u otra forma intervienen en el mismo, así como la continuidad de todas las acciones que de ello se derivan.

Autodirección: es entendida como las habilidades que tienen los estudiantes para conducir su propio aprendizaje y la realización de las tareas de manera autónoma.

Autoayuda: se relaciona con la disposición de los estudiantes para aceptar y brindar ayuda, así como la comunicación que se establece entre ellos para dar solución a las actividades orientadas.

Información general de la unidad

La asignatura *Aprendizaje de la Comunicación Humana* en la malla curricular de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura está dentro del eje de Formación Humana, con un total de 4 créditos. La metodología que se trabajará en el proceso de enseñanza-aprendizaje está basada en la aplicación de distintas estrategias metodológicas, empleando técnicas activas tales como:

aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, lecturas comentadas, reflexivas, lectura crítica que permita el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, elaboración de ensayos, preguntas orientadoras, consultas bibliográficas y talleres.

Esta asignatura se presenta en dos partes que corresponde al primer y segundo parcial. El primero consta de tres unidades en la que constan los temas que se detallan:

- El proceso de lectura
- Argumentación y derivación
- Contextualización de la lectura

El segundo parcial, igualmente consta de dos unidades:

- El proceso de la escritura: normas de referencia y citación
- Introducción a la gramática

Cabe destacar que la semana 8 y 16 corresponden a la recepción de exámenes.

Desarrollo de la unidad (de acuerdo con la planificación en el sílabo)

Bibliografía básica

- Correa, L. (2014). *Redacción y Escritura caja de herramientas*. Primera edición. Xpress - Estudio Gráfico y Digital Sociedad Anónima (ULEAM-BG465COR.MFN21663—EJ.1)
- De Zubiría, M. (2005). *Teorías de las seis lecturas*. novena reimpresión. Bogotá, Colombia: Editorial J.A. Vega Impresos y Publicidad. (cód. ULEAM- TS 371.227 ZUB 20006 TS00327-EJ1)
- Espín, B. (2011). *Comunicación escrita*. Quinta edición. Quito, Ecuador: Editorial Gráficas Mediavilla Hnos. (ULEAM-BG808.02ESP-MFN12232-E1)
- Pérez, J. (2011). *Una Gramática para ti*. España: Wanceulen Editorial, S.L. (E-libro)
- Vilcapoma, J. (2013). *Estructura didáctica de la Comunicación Lingüística*. Perú: Editorial San Marcos. E.I.R.L. (cód. ULEAM-BG410VIL2013MFN22046-Ej.2)

UNIDAD I

1.1 EL PROCESO DE LECTURA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Desarrolla destrezas relacionadas con la comprensión de textos, en los diferentes momentos del proceso de lectura.

Logros de aprendizaje:

- Examina los beneficios de la lectura en su vida personal y profesional.

Contenidos:

- Encuadre.
- El proceso de la lectura.
- Proyecto de asignatura Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*.
- Tipos de lectura y factores que intervienen en la lectura.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Consulta bibliográfica sobre: Los tipos de lectura, realizar resumen.

- Socialización del Proyecto de asignatura Arco iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*.
- Análisis de textos, que permita contribuir al Proyecto de asignatura Arco iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>

- La lectura factores y actividades que enriquecen el proceso.

Tiempo estimado: Semana 1 - 4 horas

FUENTES

- <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>
- La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085468>

Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259153707001>
Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto.

Procesos didácticos y estrategias

TALLER PEDAGÓGICO

Objetivo: Respetar y promover las opiniones críticas de los estudiantes.

Orientaciones: consulte en las fuentes que tenga acceso sobre “Los beneficios de la lectura en su vida personal y profesional”. Posteriormente, desarrolle las actividades propuestas:

ACTIVIDADES BÁSICAS

1. Prepare sus aportaciones y anote en una *ayuda memoria* los aspectos que considere plantear referente a: *Los estudiantes en realidad aprovechan los beneficios que brinda la lectura*, fundamente sus criterios con el ensayo y compare con la realidad.
2. Diseñe su ayuda memoria y anote sus opiniones respecto al tema planteado en las actividades básicas.
3. Escriba un resumen.

1.2. Factores que enriquecen aL PROCESO DE LECTURA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Desarrolla destrezas relacionadas con la comprensión de textos, en los diferentes momentos del proceso de lectura.

- Utiliza diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales.

Logros de aprendizaje:

- Examina los beneficios de la lectura en su vida personal y profesional.
- Aplica en textos los niveles de lectura.

Contenidos:

- Tipos de lectura y factores que intervienen en la lectura.
- Defectos en la lectura.
- Técnicas de la lectura.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Análisis de textos, que permita contribuir al Proyecto de asignatura “Arco iris de la Comunicación Humana”.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>

La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso.

- Análisis de textos que permita contribuir al Proyecto de asignatura “Arco iris de la Comunicación Humana”.

<https://es.scribd.com/doc/51114941/Los-Defectos-de-La-Lectura-6>

Defectos de la lectura (p. 1)

- Consulta bibliográfica decodificación secundaria.

Ejercicios de sinonimia y radicación, que permita contribuir al Proyecto de asignatura “Arco iris de la Comunicación Humana”.

Tiempo estimado: Semana 2 - 4 horas

FUENTES

- <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>
La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso.
- <https://es.scribd.com/doc/51114941/Los-Defectos-de-La-Lectura-6>
Defectos de la lectura (p. 1)

PROCESOS DIDÁCTICOS Y ESTRATEGIAS

TALLER DE LECTURA

Objetivo: Promover la lectura en los estudiantes.

Orientaciones: en la guía se ha incluido el material de lectura básica y se han agregado algunos enlaces que ayudan a profundizar algunos aspectos.

Este es un taller de lectura, aproveche al máximo la ayuda que se ofrece en el desarrollo del recurso.

Lea el texto y realice las actividades que aparecen al final del ensayo, pues son importantes para la comprensión de los temas.

Regrese al texto y/o ayuda memoria, busque sus argumentos para que fundamente de forma adecuada. Recuerde que es importante que sus dudas queden aclaradas y para ello vuelva al texto.

LA LECTURA FACTORES Y ACTIVIDADES QUE ENRIQUECEN EL PROCESO

María Electa Torres Perdomo, Universidad de los Andes - Núcleo “Rafael Rangel”.

Centro De Investigación Para El Desarrollo Integral Sustentable. Trujillo

Introducción

La búsqueda de estrategias para hacer de la lectura un verdadero proyecto de iniciación en la adquisición de conocimientos ha sido una constante de las personas que intentan, a través de la investigación, encontrar soluciones para mejorar las debilidades que presentan los estudiantes. Se incursiona, se ensaya con nuevos métodos con el fin de encontrar uno que sea el más efectivo para el aprendizaje de la lectura. Se intenta cada vez cuestionar la aplicación de los métodos tradicionales y plantear unos cambios de esas viejas concepciones de la lectura y del proceso de aprendizaje en general. El proceso de aprendizaje de la lectura debe inscribirse dentro de un concepto y un proceso más amplio donde se tome en cuenta la personalidad del niño y de la niña cuando se inician en ese proceso, donde el ambiente escolar estimule el proceso, donde los errores iniciales den margen para corregir con suavidad y tacto los desaciertos, donde la actividad de los estudiantes sea el eje principal de la labor educativa, porque son ellos quienes construyen el conocimiento con base en sus

experiencias y de las interacciones que les propicia el medio familiar y social. El proceso de aprendizaje ubicado desde esta perspectiva, abierta y dinámica, coloca al sujeto como un ser activo con plena libertad para buscar soluciones a las interrogantes que le plantea ese proceso y con esa búsqueda ir transformando su pensamiento y alimentando su mundo interior. En ese sentido, el alumno se convierte en un ser que piensa, actúa, crea y expresa todo lo que siente. En ese grado de libertad, el niño y la niña van corrigiendo sus desaciertos con seguridad y paso firme, para adentrarse en el complejo mundo del conocimiento. Con todo ese aprendizaje significativo –tal vez incipiente, pero propio– aprende a leer el entorno, a cuidarlo, a sentirlo suyo, porque lo considera verdaderamente interesante y productivo. El aprendizaje desde este punto de vista, es un proceso continuo que no se sabe a ciencia cierta cuándo comienza porque cada momento proporciona un aprendizaje nuevo que permite reciclar o transformar el anterior y penetrar en la psiquis del aprendiente hasta que logre otro aprendizaje. El aprendizaje de la lectura, bien orientado, debe permitirle al estudiante el manejo de herramientas para un desarrollo autónomo, personal, placentero, porque le da el poder de crear en forma permanente, porque le permite decidir qué es lo que necesita aprender –basado en sus inquietudes, necesidades, interés, edad, otros–, en qué momento y en cuáles circunstancias adquirir ese conocimiento.

La interacción entre la lectura y la escritura

En la lectura y la escritura como procesos interactivos Robledo y Rodríguez (1998, p.15) acotan lo siguiente: Los investigadores preocupados no han escatimado esfuerzos en la búsqueda de alternativas que permitan comprender mejor estos dos procesos y la forma cómo el hombre –la mujer– interactúa con el medio que lo rodea. Por este motivo, el lector se convierte en sujeto participante que entabla una interacción con el texto mediante sus conocimientos previos, en primer lugar, luego con el esquema que maneja para abordar esa lectura para luego poder construir el sentido que el escritor quiso darle en el momento de plasmarlo. Ese protagonismo del autor se traslada al lector como una forma de intercambio de ideas entre autor y lector. En esa comunión el lector puede reproducir de una manera creativa, con su escritura personal, la parte comprendida de la lectura.

La lectura

La lectura es un proceso en el cual el lector comparte o no lo plasmado por el escritor, por este motivo una página agradable le permite a quien la lee, viajar, soñar, alimentar sus fantasías, enterarse de cosas que le permiten modificar o mantener las ideas que anteriormente tenía aprehendidas. En ese sentido, la lectura es el más poderoso de los medios para adquirir información. La lectura es también un proceso en el cual el lector con toda su experiencia previa va transformando y reconstruyendo el texto que lee para incorporarlo a su realidad. La lectura es a su vez un

acto de comunicación, donde lector y escritor entablan una conversación virtual que propicia estados internos en la persona que lee. Con esa lectura llega a experimentar variadas emociones, a confrontar sus puntos de vista, a compartir con otros las ideas y, por qué no, a sentir un placer estético. Es una forma efectiva de acercarse al conocimiento y a la información, con ella se conocen lugares, se describen las personas, los objetos u otros con lujo de detalles, se narran los acontecimientos y las situaciones; es posible, a su vez, conocer el funcionamiento de un sistema, de un organismo, de una estructura, las ambiciones que encierra un proyecto, los objetivos que persigue, su misión, su visión, entre otros. La lectura da la posibilidad de conocer y disfrutar el mundo (Charría de Alonso y González Gómez, 1993, pp.11-15). Desde esa perspectiva, saber leer supone la interacción entre el mensaje que imprime el autor, es decir, el sentido codificado por el escritor en estímulos visuales, y el significado que el lector puede darle a ese mensaje (Gephart, 1970, citado por Molina García, 1981, p.76). Es indispensable que el docente tome en cuenta las actividades fisiológicas e intelectuales –los procesos cognitivos: atención, percepción, comprensión y memoria–, así como el material legible y los conocimientos previos del lector. “La lectura implica el reconocimiento y aprehensión de símbolos impresos, que se convierten en estímulos –visuales– para conseguir el significado, con ayuda de las experiencias pasadas, y, la construcción de nuevos significados por medio del vocabulario –manejo de conceptos– que ya tiene el lector. Estos significados se organizan

en procesos mentales de acuerdo con las necesidades, las expectativas y los propósitos del lector. Esa organización del pensamiento puede llegar a producir una nueva, para restituir o reforzar la ya adquirida, tanto en lo personal como en lo social” (Tinker y Mc Cullough, 1962, citados por Molina García, 1981, p.76). Por estas razones es necesario que el docente conozca cuáles son los factores que intervienen en el proceso:

Factores fisiológicos

Percepción visual normal. El estudiante necesita tener una percepción visual normal. Cualquier falla o dificultad visual entorpece enormemente la adquisición de la información y a veces la imposibilita. Cuando el estudiante tiene una discriminación visual perfecta, es decir, cuando percibe sin ningún contratiempo las diferencias de forma, de color y de tamaño, allí esa percepción es normal. Otro factor importante en el desplazamiento de la mirada, en el caso del idioma español este se hace de izquierda a derecha. Otro es: de qué modo se realizan los movimientos de los ojos mientras se lee. Para leer, este movimiento no se realiza de manera regular y continua, sino más bien a saltos más o menos irregulares. Un lector ya iniciado parte de la primera frase, da un salto más o menos grande y luego se detiene. Esta detención se convierte en la pausa de la fijación, para el análisis visual de todo aquello que los ojos han visto y que le asegura una lectura efectiva. Un lector experimentado realiza esos desplazamientos de manera amplia y regular. Al comienzo y al final de la frase esos

desplazamientos son más grandes y con unos saltos pequeños, pero regulares entre ambos extremos, en cambio, un lector novato ejecuta saltos breves y numerosos y a menudo irregulares. Algunas veces la mirada no va de izquierda a derecha y en otras, retrocede.

Percepción auditiva normal

Las dificultades auditivas son más difíciles de detectar que las visuales. El alerta se refleja por una mala pronunciación y otras perturbaciones a nivel del lenguaje. Si no posee una percepción auditiva normal es difícil que se puedan pronunciar las palabras debidamente. El docente necesita saber en qué consiste la sordera psíquica. El alumno puede confundir dos sonidos semejantes –desde el punto de vista emocional– produciéndole un desajuste entre el oído y el centro auditivo. Este problema obstaculiza el aprendizaje de la ortografía. Otra dificultad que puede presentarse según Hennerbert –de Bruselas– (citado por Dehant y Gille) es la perturbación estereofónica, allí la integración de algunos sonidos durante el aprendizaje se hará de modo incorrecta y puede agravarse según la emotividad del estudiante. Los alumnos que no tienen esta dificultad, al pronunciar la letra v, reciben dos mensajes idénticos: uno por el oído derecho y otro por el izquierdo y cuando desembocan en el centro cerebral de la audición coinciden perfectamente, por eso el sujeto percibe solamente el sonido v. En cambio, quien tiene la perturbación recibe dos: v y b.

Factores psicológicos

Conocimiento del cuerpo. Cuando el niño o la niña conoce su cuerpo: sus movimientos, sus impresiones kinestésicas y cenestésicas, ese conocimiento le produce bienestar y lo ubica espacialmente. Esa orientación y estructuración espaciales lo ubican y lo condicionan para el aprendizaje de la lectura. Por tal motivo: “La orientación espacial es una adquisición que implica dinamismo, desplazamiento; es la posibilidad de orientarse en una dirección bien determinada del espacio y de orientar uno o varios objetos según cierta posición... La estructuración espacial requiere de la disposición global y de la integración de varios elementos de acuerdo con ciertas orientaciones bien determinadas” (Dehant y Gille, 1976, p.25).

Orientación temporal

El niño o la niña debe tener un claro conocimiento del tiempo y de su duración para poder expresar con sucesión cronológica los hechos. Este conocimiento incide en el aprendizaje de la lengua –sobre todo en la conjugación de los verbos–, del canto, de la gimnasia y en la historia.

Sentido del ritmo

El factor rítmico –como sucesión de elementos sonoros en el tiempo– interviene en el aprendizaje de la lectura, porque ella también es una sucesión de elementos sonoros que requiere reproducirse en el orden establecido por cada una de las lenguas.

Predominio lateral

Son pocos los sujetos en quienes predominan los dos hemisferios cerebrales. Este predominio abarca ojos, oídos, manos y pies.

La coordinación sensorio-motriz

La psicomotricidad es donde se conjugan todos los factores anteriores: esquema corporal, orientación y estructuración espaciales, sentido del ritmo, entre otros, pero es en el aprendizaje de la escritura donde juega un papel importante.

Lenguaje

El lenguaje es otro factor que desempeña un papel excelente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La lectura es el mejor elemento para la corrección del lenguaje oral puesto que la mayoría de las dificultades que se representan en la escritura vienen dadas por el mal uso del lenguaje oral.

Las relaciones familiares

Estas relaciones deben ser tomadas en cuenta tanto por los familiares como por los docentes, puesto que si son efectivas, en esa misma proporción inciden en el aprendizaje toda vez que esa relación positiva produce seguridad, confianza en sí mismo, amor, respeto, comprensión. Aspectos que va a manifestar en los diferentes momentos de su vida.

Nivel intelectual del niño o de la niña.

Cuando el docente está consciente de su responsabilidad frente al sujeto aprendiente debe, en esa medida, indagar en qué condiciones se encuentra para poder ubicarlo y atender sus necesidades, sus expectativas, sus deseos de aprender. En este caso es necesario conocer: –Los diferentes tipos de memoria que se deben poner a trabajar durante la lectura. –La resistencia que es necesario desplegar contra algunos factores negativos propios del entorno escolar. Las dificultades más frecuentes señaladas por Gray (s.p.i) son: aquellas que atañen a todas las fases de la lectura, aquellas que se presentan en la lectura mecánica oral, las relacionadas con la interpretación, las inherentes a la lectura silenciosa y aquellas que inhiben la reproducción minuciosa del material leído. Cualesquiera de las dificultades observadas, si existen, pueden estar impregnadas en menor o mayor grado de: –Inmadurez en los hábitos generales del lenguaje. –Timidez. –Poco interés por aprender a leer. –Inestabilidad y/o fatigabilidad. –Dificultades de pronunciación. –Defectos de asociación entre el sonido de la palabra y su simbología escrita. Estas dificultades retardan el aprendizaje efectivo de la lectura. Otros aspectos que pueden influir son: La sordera parcial. La desnutrición. Escasa memoria visual. Movimientos irregulares de los ojos. Inmadurez en general. Estos aspectos necesitan la atención directa de especialistas, en cada uno de los casos.

Actividades que enriquecen el proceso

Con el fin de hacer un aporte mínimo a la actividad que realiza el docente se sugieren algunas actividades que pueden ayudar a que el proceso de aprendizaje sea más agradable y placentero, para el caso, se dan a continuación algunas estrategias: –Relatos de experiencias, aventuras, otras, para desarrollar la expresión oral en preescolar y en primer grado.

Dramatizaciones para iniciarlos en el teatro escolar.

- Las dramatizaciones ayudan al estudiante a desinhibirse, a controlar el miedo escénico. Al principio los niños y las niñas salen libremente a representar el personaje, pero hay que tener sumo cuidado de no defraudarlos diciéndoles que esa situación o papel no se realiza de esa manera. Sirve de inicio para el desarrollo de la expresión oral.

-Veladas. En las instituciones educativas es necesario retomar esta actividad porque poco a poco los estudiantes se consagran en el desarrollo o desempeño de un determinado papel: cantan, bailan, recitan, hacen monólogos, diálogos o una tragicomedia, por ejemplo. Allí la expresión se canaliza fácilmente.

-Cuentos con o sin incógnita y de otro tipo (Charría de Alonso y González Gómez, 1993, pp.23-26). Los cuentos son las lecturas que más les agradan a los niños y a las niñas. En el cuento se usa la narración, la descripción y el diálogo. Generalmente su estructura es flexible y con un dinamismo que le da el narrador. Los cuentos entusiasman mucho a los estudiantes.

Los cuentos tienen una narrativa clara. Los personajes ejercen su rol protagónico o secundario, bien definido. Se reconoce quién es el malo de la narración, quién es el bueno, quién el aventurero, quién el tramposo porque sus características lo declaran tal cual es. Por ejemplo, se buscan los personajes y se señalan las características y luego se inventa el cuento. Como en la narración se usan motivos interesantes, entonces, los niños y las niñas pueden ubicarse en su mundo real o imaginario, dependiendo de la trama del cuento. Por eso el oyente se siente atraído por la historia y muchas veces se cree el protagonista.

La narración es una de las formas de más fácil comprensión para la etapa infantil. A los niños y a las niñas les gusta contar, pero es muy conveniente que lo sepan escuchar. De allí que requiere recibir realimentación de eso que cuenta para ayudarlo a fortalecer su vocabulario y su expresión oral. La narración amerita saber usar la secuencia. Esta ayuda en la elaboración de la narración escrita.

De allí que Mato (1991, citado por Padrón Amaré, 2000, p.14) afirme que: “Narrar es una manera de expresarse, de crear, de dar, de amar, de comunicar, de compartir con los otros... también la narración hace más humana la acelerada y tecnificada vida contemporánea, por lo que su práctica está renaciendo en las grandes ciudades”.

Por eso la narración de cuentos es una de las mejores herramientas con que cuenta el docente, porque así hace vivir y vibrar al libro en cada una de las palabras, con cada entonación que hace

con sus matices de voz, con los gestos, con los ademanes, con sus acciones, al evocar los relatos contenidos en él. “La narratividad –es pues característica esencial de la naturaleza humana, y es precisamente el carácter narrativo el aspecto común que la transmisión oral posee con la escritura. Es por esto que no resulta exagerado afirmar que narrar es de humanos” (p.15).

En ese sentido, las narraciones de los alumnos pueden ser las experiencias que ellos hayan tenido, las anécdotas que han vivido, los viajes y otras, de acuerdo con las circunstancias. Allí el nivel académico, la edad, los intereses y las expectativas deben tenerse presentes. Al comienzo –en la primera etapa– deben ser cortas, concretas, con el fin de que todo el grupo participe, incluyendo al docente.

–Transformación de cuentos. Un cuento que le haya gustado al grupo se puede transformar cambiando las palabras por otras contrarias o similares hasta llegar a un título distinguido escogido por ellos, pero que sea coherente y atractivo. Los personajes y las situaciones también deben tener papeles y aspectos que no distorsionen el título. Allí lo más interesante es que los alumnos disfruten el momento, le den rienda suelta a la imaginación, al sueño, a la fantasía, sin irrespetar la coherencia, la claridad y la secuencia.

–Trabalenguas. Esta actividad facilita la pronunciación, toda vez que como su nombre lo indica traba la lengua, entonces, el estudiante se enfrenta al reto de decirlo sin equivocarse. Distrae no sólo al grupo, sino al docente porque están atentos para saber

y comprobar si se equivoca quien lo diga.

Como cocos como pocos

pocos cocos como.

y de tanto perejil

me emperejilé.

Perejil comí

Perejil cené

–Adivinanzas. Para nadie es un secreto la curiosidad y la fascinación tanto para niños, niñas, jóvenes como para los adultos, que produce el descubrir el acertijo. Son un excelente recurso para fomentar la lectura y la expresión oral y sobre todo cuando se redactan en el aula para enriquecer la expresión escrita, porque se construye el conocimiento a través de las características del objeto, animal o personaje ideado. La palabra adivinanza proviene de la voz latina *adivinare* que significa predecir el futuro (Gómez, 1998, p.1).

Un chico ágil

se come el queso

y su agresor

se queda tieso

(El ratón).

Negro como el carbón

pica como un alacrán,

vuela como un avión

sin gasolina ni pan

(El cigarrón).

Se baña todito el día

las veinticuatro en total

tiene remos que le guían

tiene cola el animal

(El pez).

Se mete en un agujero

pequeñito, pequeñito

se come el queso y el cuero

y a su amigo ni un poquito

(El ratón).

Vencer el reto de contestar una adivinanza produce en el ser humano un sentimiento de “poder”. Las adivinanzas constituyen un elemento formador de la personalidad al ayudarlo a vencer barreras de inhibición y timidez; cuando logra acertar se comienza a sentir más seguro de sus conocimientos. En tal sentido, Soler Fierrez (citado por Gómez) señala que los enigmas que encierran las adivinanzas se pueden presentar por:

1. La paradoja o antítesis

Ejemplo:

¿Quién seré yo
quien seré yo que cuando
más lavo más sucia voy?

2. Las distintas posibilidades de segmentación que presenta la cadena fónica, dando lugar a juegos de palabras.

Ejemplo:

Oro parece
plata no es
quien no adivine
bien tonto es.

3. Las construcciones metafóricas.

Ejemplo:

Cinco varillas
en un varillar
ni verdes ni secas
las puedes cortar.

Creación de rimas, canciones, poemas. El lenguaje en este tipo de actividad tiene una función expresiva. En ella, el niño o la niña tiene la oportunidad de explorar su lenguaje para inventar y darle libertad a su posibilidad creativa. Se pueden inventar canciones utilizando la música de otras, poemas a los días que se celebran en la institución o a las efemérides, adivinanzas, fábulas y retahílas en verso.

En el sube y baja
me sale la u
parece un columpio
al mecerte tú. (u u u)
La hache solita
no sabe qué hacer,
quieta, quietecita
me quiere comer. (h h h)
Redonda, redonda
parece una bola,
la trazo con lápiz
y ella danza sola. (o o o)
Parece un sombrero
parece otra cosa,
si lo miro bien
me siento dichosa. (sombrero)
Manzana rojita
de rico sabor,
que aquí en mi boquita

adquiere valor (manzana)
Trabajo con gana
con porra y martillo
y encima del yunque
canto un estribillo. (oy oy)
El humo que sale
de la chimenea
se pierde en el valle
sube y corcobeo. (humo)
Café de este pueblo
que quiero tomar,
préstame esa jarra
para saborear. (café)
Ruedita que ruedas
sobre mi cuaderno
enséñame bien
durante el invierno. (o o o)
Conejo, conejo
que luces tan bien
tu pelo es precioso,
me agrada tu piel. (conejo)
Luna grande, luna chica
que extasiado yo te miro
préstame tu linternita
para alumbrar mi camino. (luna)
Huevos blancos, nacarados

no rompan sus cascaritas
que la gallina ha guardado
en un nido muy cerquita. (huevos)
En estas cunas chiquitas
metí mi perro y mi gato
y mientras ellos se duermen
me como todo sus platos. (gato y perro)
Redondito, redondeado
el sol se me apareció
antes me había despertado
con su lindo resplandor. (sol)

Las palabras en ellas cobran vida, tienen sonoridad, tienen ritmo y se pueden jugar, cantar y soñar con ellas. Esta es una gran oportunidad para que el estudiante descubra la belleza de las palabras (Robledo y Rodríguez, 1998, p.27). De las comparaciones y analogías surgen las imágenes y con ellas se pueden crear mundos literarios. El uso de comparaciones y analogías los lleva al aprendizaje de sinónimos y antónimos y a descubrir familia de palabras, les permite enriquecer su vocabulario y les posibilita el desarrollo del pensamiento abstracto y de su ingenio. Como por ejemplo:

Hay cosas que dan horror:

una nota con error,
una pinta sin color,
un amiguito traidor,

un fulano inquisidor,
 una dama sin candor,
 un trapo en el comedor,
 y un baño con mucho hedor.

–Charadas. Esta actividad también encierra un acertijo. Es importante que los alumnos se vayan familiarizando con palabras que no encierran tanta dificultad. Permite el enriquecimiento del vocabulario, el uso del diccionario si el estudiante no conoce el significado. Por ejemplo, la palabra Torococo:

1. Se descomponen en sílabas.
2. Se arman nuevas palabras con las sílabas.
3. Se escriben las pautas para que se descubra la palabra, así:

Primera y segunda sílaba: animal cuadrúpedo, macho, mamífero. Tercera sílaba: símbolo químico. Tercera y segunda sílaba: agrupación de voces. Segunda y primera sílaba: andrajoso, harapiento. El todo: Pueblo del estado Trujillo.

Nota: ni la palabra ni las sílabas pueden ser conocidas por el adivinador.

–Cuentos mínimos (Robledo y Rodríguez, 1998, p.41). Los cuentos mínimos son cuentos de nunca acabar, por ejemplo ¿Quiere que le cuente el cuento del coco? Ni usted lo sabe ni yo tampoco. –Descifrando códigos: (Sefchovich, 1977, p.113). Con ellos los participantes agilizan su percepción, puesto que cada figura-di-

bujo, palabra, sílaba o letra se constituyen en una nueva palabra, con ella se pueden redactar oraciones o frases.

–¿A qué se parece? (Robledo y Rodríguez, 1998, p.52). Con ella se pueden construir imágenes poéticas.

La arepa es como una bola de nieve que surca el firmamento de la boca.

El oro es como un resplandor para los pobres. El agua es como el tul de la sed.

El río es como un caminito sin fin. La risa es como una medicina para el dolor.

El amor es como una cascada de caricias. El hombre –la mujer– es un ser supremo hecho de la nada.

–Retahílas. Esta estrategia nace de la palabra que se enlaza con la final. Ese final inicia la siguiente frase y esta con la siguiente.

El perro al gato

El gato al garabato.

–Cajas de preguntas. Se arma con respuestas en el fichero o caja de sugerencias.

–Los niños y las niñas opinan (el juicio, Robledo y Rodríguez, 1998, p.86) –para formar líderes en leyes–. Se puede seleccionar un cuento y hacerle un juicio al personaje cuyo comportamiento nos haya desagradado. Este juicio necesita de un abogado acusador y uno defensor, un juez, el acusado, los testigos y el público para que proteste y haga reaccionar al juez. Como hay una audiencia pendiente, al final se lee el veredicto (Culpable-Inocente).

Los integrantes que van a sentenciar necesitan conocer a fondo el contenido del libro. Fomenta el hábito lector, el conocimiento de las obras literarias, la psicología de los personajes, los valores, estimula la expresión oral y la actitud crítica.

–Un personaje de otro cuento visita otro libro (Robledo y Rodríguez, 1998, p.91). La pregunta inquietante es ¿Qué pasaría si un personaje se decide a vivir en el país del otro? ¿Qué cosas le preguntaría él a los de otro libro y qué los otros a él? ¿Qué situaciones le harían vivir con el fin de que se quedara o retornara a su hábitat? Por ejemplo: Sapo y Sepo y, Onza, tigre y león, Rosaura en bicicleta y el lobo y, otros.

De realizarse la actividad, con la primera etapa se fomentará la expresión oral, y con la segunda o tercera se harán los comentarios escritos. Con las etapas se profundiza en cuanto a la literatura, el medio o hábitat de los personajes, se maneja el espacio y el tiempo de uno y otro cuento, se estimula la fantasía, se le da rienda suelta a la imaginación, al pensamiento divergente, a la creatividad y, de hecho, a la construcción del conocimiento.

Conclusiones

En el proceso de lectura es importante que al niño o a la niña que se inicia se le tome en cuenta la edad mental y cronológica, y con ambas, planificar las actividades. Asimismo, el vocabulario debe y necesita ampliarlo y corregirlo oportunamente el docente para que los niños logren expresarse con espontaneidad, soltura y propiedad, y cuando sean adultos, lo puedan usar con li-

bertad y delicadeza. En cuanto a las competencias, es necesario incluir en la Educación Básica, los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del pensamiento, Trabajo y Valores; esta inclusión le permitirá el uso adecuado en los estudios superiores, pues sólo así puede adquirir el conocimiento sin dificultad, ya que la carencia del manejo adecuado de la lectura obstaculiza en bachillerato y Educación Superior, el logro de aprendizajes significativos. El aprendizaje es inseparable de la formación del pensamiento y del desarrollo del espíritu crítico y creador. Saber leer es el resultado de un gran esfuerzo, de mucha dedicación, de mucha educación, educación que no termina jamás. En este orden de ideas, un educador que entienda cabalmente el contenido de estas líneas debe tomar con mucha seriedad la profesión que ha elegido para poder compaginar su vida con su apostolado y permitirle al sujeto aprendiente convertirse en un hombre capaz de juzgar. [...]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS [...]

RECUERDA COLOCAR LA BIBLIOGRAFÍA EN LOS TRABAJOS

¿Qué es una Bibliografía? Es el listado que contiene las referencias bibliográficas de toda la información recolectada desde diversas fuentes-impresas y electrónicas, de documentos, textos, videos, fotografías, etc., utilizados como apoyo en una investigación (ensayos, tesis, informes, etc.)

<http://www.upla.cl/bibliotecas/wp-content/uploads/Apartado-de-Normas-Web-SIBUPLA.pdf>

ACTIVIDADES BÁSICAS

¿Cuál es el título del ensayo?

- ¿Qué opinión le merece las conclusiones de la autora? Explique.

- Mencione las *actividades que enriquecen el proceso*, que se indican en el texto:

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema. Comente.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro

de acuerdo con la información que requiera incluir. **Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.**

Palabra seleccionada	Significado
Tecnificada	Dotar de recursos técnicos a una actividad determinada para mejorarla o modernizarla.

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

1.3. EL PROCESO DE LECTURA, VICIOS O DEFECTOS PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTU- DIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Desarrolla destrezas relacionadas con la comprensión de textos, en los diferentes momentos del proceso de lectura.
- Utiliza diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales.

Logros de aprendizaje:

- Examina los beneficios de la lectura en su vida personal y profesional.
- Aplica en textos los niveles de lectura.

Contenidos:

- Defectos en la lectura. Técnicas de la lectura.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Análisis de textos, que permita contribuir al Proyecto de asignatura “Arco iris de la Comunicación Humana”.

- <https://es.scribd.com/doc/51114941/Los-Defectos-de-La-Lectura-6>

Defectos de la lectura (p. 1)

Tiempo estimado: Semana 3 - 4 horas

FUENTES

- <https://es.scribd.com/doc/51114941/Los-Defectos-de-La-Lectura-6>

Defectos de la lectura.

- <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasDificultadesDeLecturaDesdeElProcesamientoDeLaIn-126182.pdf>
- Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información.
- <http://estretgiasdelalectura.blogspot.com/2014/03/las-disfunciones-en-la-lectura.html>

Las disfunciones de la lectura.

Procesos didácticos y estrategias

TALLER DE LECTURA

Objetivo: Aproximar al alumno al conocimiento lector.

Orientaciones: en este taller aproveche al máximo la ayuda que se ofrece con las referencias bibliográficas sugeridas.

Lea el texto y responda a las preguntas que aparecen al final del ensayo, pues son importantes para conocer sus opiniones respecto al tema.

Finalmente, desarrolle todas las actividades sistemáticas planteadas.

DEFECTOS DE LA LECTURA

Desde la escuela primaria hemos adquirido “vicios” que no nos permiten leer más de 250 palabras en un minuto. Que es lo que un buen lector emplea en ese tiempo. Estos defectos o vicios como popularmente le llamamos son:

1) Vocalización (lectura en voz alta). El lector, o quien lee pronuncia en voz alta todo lo que va encontrando (vocales, consonantes, sílabas, palabras) en la lectura. Los órganos de articulación entran en acción y producen sonidos que son oídos por otras personas.

2) Subvocalización muscular (mover los labios, la lengua, etc.; al leer). Hay lectores que mueven los labios, la lengua y las cuerdas vocales al leer; pronuncian interiormente y no producen sonidos audibles. Sin embargo, son lectores lentos: difícilmente llegan a 250 palabras por minuto. Esos lectores están pronunciando

cada sonido, cada palabra y ello les impide hacer “lectura rápida”.

3) Subvocalización mental (lectura mental). Es la famosa “lectura mental”: el lector no utiliza los labios, la lengua, las cuerdas vocales, etc. Y pasa a utilizar el canal auditivo. El lector se oye el mismo a través del canal auditivo, es decir, está pronunciando exclusivamente para él.

4) Regresiones (regresar o devolverse a releer palabras). Si el lector regresa o se devuelve a releer palabras, pierde efectividad en la lectura: lee menos palabras por minuto, comprende menos lo leído, se cansa pronto, etc. Algunos lectores se devuelven varias veces, inclusive en un mismo renglón, y al terminar de leer un párrafo no han comprendido casi nada.

5) Detenciones constantes. Hay lectores que por todo estímulo que les llega, suspenden el proceso de lectura, a eso es a lo que llamamos detenciones.

6) Leer palabras por palabra. Este es otro vicio de lectura muy difundido. Nuestros ojos alcanzan a leer 2, 3, 5 palabras de una vez, como si estuvieran juntas. Debemos de leer 3, 4, 5 palabras en cada fijación de la vista; así habrá menos trabajo, más velocidad y menos fatiga al leer

7) Consultar demasiado al diccionario. Trate de entender una oración, una idea. [...]

8) Ángulo de lectura correcto (debe ser de 90º).

9) Postura incorrecta del cuerpo.

ACTIVIDADES BÁSICAS

Enuncie los defectos o vicios que menciona la lectura que antecede:

¿Cuál es la diferencia entre vocalización y subvocalización?

¿Cuántas palabras se deben leer en cada fijación de la vista?

Conceptos y ejercicios:

Sinónimo: Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra tiene el mismo significado o muy parecido, como *empezar* y *comenzar*. RAE Subraye el sinónimo correcto:

- a. Postura (postinero, actitud, postergar)
- b. Efectividad (validez, inexistencia, eficaz)

Radicación de: se trata, a través de este mecanismo auxiliar de la decodificación primaria, de descomponer la palabra extraña en sus elementos constituyentes.

<http://teoriasdelalectura.blogspot.com/p/teoria-de-las-seis-lecturas-resumen.html>

- a. Subvocalización (.....)

Ejercicios:

Busque el sinónimo y radicación de las palabras sombreadas

en el ensayo de acuerdo con el concepto y color:

Sinónimo.....

Radicación.....

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema. Comente.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir. **Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.**

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

UNIDAD II

2.1. LAS SEIS LECTURAS - DECODIFICACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Utiliza diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales.

Logros de aprendizaje:

- Aplica en textos los niveles de lectura

Contenidos:

- **Decodificación primaria.**
- **Decodificación secundaria.**

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- <http://teoriasdelalectura.blogspot.com/p/teoria-de-las-seis-lecturas-resumen.html>

Teoría de las seis lecturas: resumen.

Tiempo estimado: Semana 4 - 4 horas

FUENTES

- <http://teoriasdelalectura.blogspot.com/p/teoria-de-las-seis-lecturas-resumen.html>

Teoría de las seis lecturas: resumen.

Procesos didácticos y estrategias

LECTURA COMENTADA.

- Objetivo: Promover la lectura y escritura en los estudiantes.

Orientaciones: se sugieren referencias bibliográficas léalas para que amplíe el conocimiento.

Lea el ensayo que está a continuación, y desarrolle las actividades propuestas que permitirán comentar el texto y conocer sus opiniones:

TEORÍA DE LAS SEIS LECTURAS: RESUMEN

Profesor Jorge E. Gómez Arias

INTRODUCCIÓN

Iniciar el abordaje de una nueva teoría implica algunos riesgos, entre ellos el no ir de pronto a desvirtuar lo que autor ha querido transmitirnos. Trataremos de ser lo más fieles que podamos a los planteamientos del Maestro Miguel De Zubiría, dejando constancia que todos los créditos son para él y los errores que se puedan cometer en la interpretación de su Teoría son sólo nuestros, por supuesto. Queremos ser difusores de sus tesis porque creemos también que cualquier esfuerzo que se haga en pro de la enseñanza de la lectura mejorará el *saber hacer* de nuestros niños y jóvenes.

NO UNA SINO SEIS LECTURAS

De acuerdo con los planteamientos del profesor De Zubiría, no se trata de la lectura sino de las lecturas. En efecto, un proceso lector acabado debe atravesar por lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica.

1. Lectura fonética. Se trata de transformar los signos impresos en palabras leídas. Desafortunadamente para muchos, allí termina el proceso lector. Y desafortunadamente también allí termina la escuela su enseñanza de la lectura. No nos detendremos en este apartado porque, como hemos dicho, de ello se ocupa la educación formal con suficiente intensidad.

2. Decodificación primaria. Se trata ahora de descifrar el significado de las palabras, es decir, recuperar los conceptos correspondientes a cada uno de los términos que componen las cadenas de oraciones. O sea, la decodificación primaria tiene que ver con el léxico y la recuperación lexical. En general, el lector promedio conoce el significado de la mayoría de los términos. Sin embargo, cuando se encuentra con un término desconocido –y antes de acudir al diccionario o a un vecino– puede emplear cualquiera de estos mecanismos auxiliares para desvelar el significado del término que desconoce: la contextualización, la sinonimia o la radiación.

- **La contextualización.** Por medio de este mecanismo rastreamos el significado de la palabra valiéndonos del contexto o entorno de las frases en las cuales está inscrita.

- **La sinonimia.** Mediante la sinonimia, el lector puede hacer coincidir el significado de la palabra desconocida con términos semejantes que se han mencionado antes de ella (anáfora) o que se mencionarán después (catáfora) en el texto.
- **La radicación.** Se trata, a través de este mecanismo auxiliar de la decodificación primaria, de descomponer la palabra extraña en sus elementos constituyentes.

3. Decodificación secundaria. En la decodificación secundaria se trata ya no de las palabras sino de las frases u oraciones. Ella "comprende un conjunto de sub-operaciones cuya finalidad es extraer los pensamientos (significados de segundo orden) contenidos en las frases". Los mecanismos decodificadores secundarios son: la puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional.

- **La puntuación.** La puntuación, o manejo de los signos de puntuación, es de suma importancia porque ella nos permite determinar la extensión de cada frase. O sea, los signos de puntuación nos indican dónde comienza y dónde termina cada oración.
- **La pronominalización.** Es la operación mediante la cual "cargamos" un pronombre con el significado de algo que ya se ha mencionado antes. El uso de los pronombres es un mecanismo que nos posibilita evitar las repeticiones y darle variedad al texto.

- **La inferencia proposicional.** Consiste en extraer las proposiciones contenidas en las oraciones. Recordemos que una proposición es una construcción lógica compuesta de dos nociones unidas por un verbo copulativo (proposición aristotélica) o por cualquier otro tipo de verbo (proposición modal).

los hombres	son	buenos
Noción 1	cópula	Noción 2

- **La cromatización.** Usualmente las oraciones no son simplemente afirmativas o negativas. Están llenas de matices ideativos intermedios. A ello contribuyen expresiones como “quizás”, “tal vez”, “la mayoría”, “algunos”, “en general”..

La proposición es, pues, un pensamiento que acepta grados o matices entre lo afirmativo y lo negativo. Así, podemos decir "algunos hombres...", "todos los hombres...", "ningún hombre...", "en general, los hombres...". La inferencia proposicional es, entonces, la operación mediante la cual reducimos oraciones complejas a pensamientos o proposiciones (de tipo aristotélico o modal).

1. La decodificación terciaria. Por medio de la decodificación terciaria se debe descubrir la estructura semántica del texto. "Se entiende por estructura semántica una organización de proposiciones relacionadas entre sí, mediante diversos conectores entre las proposiciones, pudiendo ser relaciones o conectores de cualquier tipo: causales, temporales, de

implicación, de equivalencia...Pero téngase presente que «en todos los escritos existen sólo algunas proposiciones o pensamientos medulares; los otros son secundarios y su función se reduce a acompañar los *pensamientos principales* o las verdaderas *macroproposiciones*". La primera tarea de la decodificación terciaria consiste, por lo tanto, en extraer las macroproposiciones o ideas fundamentales. Después de esto vendrá la elaboración de un *modelo* o esquema que las relacione o vincule. Esto es lo que se almacena en la memoria a largo plazo como instrumentos de conocimiento para asumir tareas intelectuales posteriores.

2. La lectura categorial. Se aplica primordialmente a los ensayos. Básicamente consiste en hallar o descubrir la tesis del escrito. El leer categorial exige cinco pasos secuenciales.

- Dominio de las ideas principales del ensayo (decodificación terciaria).
- Separar una a una las macroproposiciones principales (análisis elemental).
- Definir o identificar la tesis o *columna vertebral* del ensayo, sobre la cual se articulan las demás proposiciones o pensamientos.
- Verificar analíticamente la tesis confrontándola con las proposiciones aisladas.
- Relectura del ensayo, "colocando la tesis a modo de faro o de columna articuladora, descubriendo y explicitando los

enlaces entre las proposiciones y la tesis. En una palabra, se debe descubrir la oculta organización categorial”.

3. La lectura metasemántica. Esta tiene como finalidad contrastar o poner en correspondencia la obra leída con tres aspectos o facetas externas al texto: el autor, la sociedad en la que vive y el resto de los escritos. "La lectura metasemántica busca comparar y hacer corresponder el sistema de las ideas contenidas en el texto con otros sistemas". [...]

ACTIVIDADES BÁSICAS

Prepare sus aportaciones y anote en una ayuda memoria lo que usted comprendió sobre: La teoría de las seis lecturas: resumen, sea concreto y auténtico. Se recuerda:

RECUERDA LA DECODIFICACIÓN PRIMARIA: se trata ahora de descifrar el significado de las palabras, es decir, recuperar los conceptos correspondientes a cada uno de los términos que com-

ponen las cadenas de oraciones. O sea, la decodificación primaria tiene que ver con el léxico y la recuperación lexical. En general, el lector promedio conoce el significado de la mayoría de los términos. Sin embargo, cuando se encuentra con un término desconocido –y antes de acudir al diccionario o a un vecino– puede emplear cualquiera de estos mecanismos auxiliares para desvelar el significado del término que desconoce: la contextualización, la sinonimia o la radicación.

<http://teoriasdelalectura.blogspot.com/p/teoria-de-las-seis-lecturas-resumen.html>

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

2.2. DECODIFICACIÓN TERCIARIA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Utiliza diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales.

Logros de aprendizaje:

- Aplica en textos los niveles de lectura

Contenidos:

- Decodificación Terciaria

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Decodifique la versión del Lobo y *Caperucita Roja* hasta el nivel terciario, que permita contribuir al Proyecto de la asignatura Arco iris de la Comunicación Humana.
- <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Druida/Cuentos/Clasicos/caperucitaverlobo.htm>

Caperucita Roja - La versión del Lobo.

Tiempo estimado: Semana 5 - 4 horas

FUENTES

- <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Druida/Cuentos/Clasicos/caperucitaverlobo.htm>

Caperucita Roja - La versión del Lobo.

- <https://www.scribd.com/document/343828817/APLICACION-DE-LA-TEORIA-DE-LAS-SEIS-LECTURAS-2-pdf>
Gráfico de las seis lecturas. (p. 2)

Procesos didácticos y estrategias

TALLER PEDAGÓGICO

Objetivo: Desarrollar la comprensión lectora

Orientaciones: en la guía se ha incluido el material de lectura básica y se han agregado algunos enlaces que ayudan a profundizar algunos aspectos. Consúltelos y amplíe sus conocimientos.

Lea el cuento de *Caperucita Roja* (la versión del lobo).

Con los conocimientos previos adquiridos en la Unidad anterior realice la decodificación del cuento desde la perspectiva de la Teoría de las seis lecturas.

La decodificación puede realizarla mediante un esquema o gráfico que para usted sea más sencillo y fácil de comprender.

Para concluir realice las actividades que están propuestas sistemáticamente.

Caperucita Roja - La versión del Lobo

Autor: Anónimo

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio.

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. An-

daba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunte quien era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.

Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien, me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia, pero empezaba a serme antipá-

tica. Sin embargo, pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Sé que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme. No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora ustedes ya lo saben.

ACTIVIDADES BÁSICAS

La decodificación puede realizarla mediante un esquema o gráfico que para usted sea más sencillo y fácil de comprender.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

- **Objetivo:** Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDA: la propuesta de la Teoría de las seis lecturas corresponde a Miguel De Zubiría Samper.

2.3. LECTURA CATEGORIAL

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Utiliza diversos mecanismos para el desarrollo de estructuras categoriales.

Logros de aprendizaje:

- Aplica en textos los niveles de lectura.

Contenidos:

- Diseño de modelación de una lectura desde la codificación terciaria.
- Lectura categorial: tesis, argumentación, derivación, definitorias.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- <https://www.scribd.com/document/343828817/APLICACION-DE-LA-TEORIA-DE-LAS-SEIS-LECTURAS-2-pdf>
Gráfico de las seis lecturas. (p. 2)
- Consulta bibliográfica la lectura categorial.
- Resumen.

Tiempo estimado: Semana 6 - 4 horas

FUENTES

- <https://www.scribd.com/document/343828817/APLICACION-DE-LA-TEORIA-DE-LAS-SEIS-LECTURAS-2-pdf>
Gráfico de las seis lecturas. (p. 2)

- <http://01didacticalenguaje.blogspot.com/p/teorias-de-las-seis-lecturas-de-miguel.html>
Teoría de las seis lecturas.

Procesos didácticos y estrategias

CONSULTA BIBLIOGRÁFICA

Objetivo: Analizar el procedimiento de investigación.

- Orientaciones: lea el marco teórico propuesto en la guía.
- Realice y amplíe la fuente de consulta con la finalidad de que redacte un resumen como actividad básica, por favor identifique la bibliografía y cite adecuadamente.
- Desarrolle todas las actividades de manera sistemática.

Prof. Eugenio Corrales Prada

Decodificación terciaria. Extraer las macro proposiciones constituye la operación inicial de decodificación terciaria y descubrir las relaciones (lógicas, temporales, espaciales, etc.) mediante las cuáles se reúne las ideas principales en un todo. Los textos no se organizan siguiendo un orden estricto, lineal, en donde las primeras proposiciones serían las más importantes y así sucesivamente. En modo alguno. El orden debe ser descubierto por parte del lector.

Lectura categorial. La idea o proposición tesis constituye la esencia, el núcleo del ensayo. Un tipo adicional de proposiciones delimita algunos términos y conceptos (las definiciones) Cuadros – esquemas – tesis – importancia etc.

Meta semántica. Contraponer las ideas de otros textos y las ideas contenidas en el texto leído. Mostrar sus diferencias, sus complementariedades, sus inconsistencias. Confrontar la obra leída con otras obras o con otros sistemas de pensamiento.

ACTIVIDADES BÁSICAS

Realice un resumen con sus palabras, de lo que usted entienda por lectura categorial.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro

de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

UNIDAD III

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LECTURA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Relaciona textos leídos con la realidad literaria del entorno, en la que se considera los diferentes estilos y diversidad cultural.

Logros de aprendizaje:

- Infiere textos y desarrolla pensamiento crítico.
- Decodifica los textos.

Contenidos:

- Decodificación meta semántica: lectura inferencial: ideas implícitas. pensamiento crítico. lectura y contexto, lectura crítica.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Realice el análisis crítico del artículo: La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión (A partir de la p. 9 hasta la 14).

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980002.pdf>

- Lectura del contexto y lectura crítica del artículo “Construcción del machismo, un estudio historiográfico de la personalidad de Sor Juana de la cruz”, que permita contribuir al proyecto de asignatura “Arco Iris de la Comunicación Humana”.
- Lectura crítica y creativa (p. 7 hasta la 18 del texto).

<https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/2771/Lectura%20Critica.pdf?sequence=1>

Tiempo estimado: Semana 7 - 4 horas

FUENTES

- <http://tallerdelecturayredaccioneconomia2015.blogspot.com/2015/06/teoria-de-las-seis-lecturas.html>

Teoría de las seis lecturas.

- <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980002.pdf>

La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión (A partir de la p. 9 hasta la 14).

- “Construcción del machismo, un estudio historiográfico de la personalidad de Sor Juana de la cruz”.

<https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/2771/Lectura%20Critica.pdf?sequence=1>

Lectura crítica y creativa (P. 7 hasta la 18 del texto).

Procesos didácticos y estrategias

PREGUNTAS LITERALES

Objetivo: Promover el asertividad en los estudiantes.

Orientaciones:

Para la presente actividad se ha propuesto la lectura y análisis del ensayo: *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión.*

Posteriormente, desarrolle las actividades propuestas.

La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión

Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Introducción

La lectura se encuentra en el umbral de la vida espiritual; puede introducirnos en ella; pero no la constituye (Proust, 1996, p.39). La lectura es uno de los temas de investigación que mayor atención ha recibido en los últimos tiempos (Carrasco, 2003). Genéricamente, este tema se aborda desde tres enfoques disciplinarios: el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural. Desde cada enfoque se han explicado las características principales en lo

concerniente a la adquisición de la lengua escrita, sus incidencias en los procesos cognoscitivos y su relación con el conocimiento del mundo.

Sumados a esta tradición, el proyecto Lectura crítica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en los programas de licenciatura de la Fundación Universitaria Católica del Norte ha querido indagar por la lectura, aunque en este caso aborda esa cuestión desde el aspecto crítico. Por esto, este artículo tiene como propósito dar cuenta de la revisión de una amplia literatura sobre el tema de la lectura crítica en la educación, principalmente, en el ámbito universitario en los soportes físico y virtual.

Es importante mencionar que aunque los estudios que indagan por la lectura y la lectura crítica constituyen un universo inabarcable, nuestro interés se centra en revisar los diversos enfoques epistemológicos con los que ha sido tratada la lectura en tanto objeto de investigación. Sumado a esto, nos interesa mirar cuáles de esos enfoques han sido adoptados por la escuela y la universidad con miras a ofrecerles a sus estudiantes los medios para la adquisición del conocimiento propio de las distintas áreas del saber.

Metodológicamente, el rastreo bibliográfico se ha organizado en dos momentos: la búsqueda en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco) para conocer los trabajos, investigaciones, reflexiones, que sobre la lectura crítica se han elaborado. De otra parte, nos hemos basado en los libros que teorizan sobre la lectura desde sus diversas perspectivas. Este último pro-

cedimiento nos ha permitido recopilar metodológicamente los marcos teóricos y conceptuales que encontramos en los artículos que consideramos para este escrito, y así llegar a unas conclusiones en este texto amparados en una mejor fundamentación.

Estructuralmente, hemos organizado el texto en cuatro ítems que nos dan una perspectiva muy concreta sobre el estado del arte respecto de la lectura crítica. En el primer apartado se trata la lectura desde una perspectiva conceptual, en la cual nos hacemos una idea acerca de las concepciones que se tienen sobre este tema en el mundo académico, principalmente en lo que obedece al caso colombiano. Este ejercicio se hace comparando diversas teorías que existen sobre la lectura, y que se encuentran sustentadas en los libros teóricos y artículos de investigación.

Seguidamente, nos enfocamos en rastrear el concepto de lectura crítica tanto desde los resultados de investigación, como desde la teoría. Así mismo ha sido nuestro interés mencionar algunas de las iniciativas que han abordado algunos investigadores de las universidades colombianas para implementar la lectura crítica en sus espacios de conceptualización o en sus trabajos de campo bajo el marco de proyectos de investigación.

Por otra parte, la lectura crítica en internet es un tema que, si bien cuenta con un interés incipiente por parte de los grupos de investigación, ya exhibe algunas evidencias de investigación que permiten trazar líneas de trabajo, metodologías de aplicación y sistemas de evaluación, que separan esta práctica, en algunas ideas sobre todo metodológicas, de la lectura en soportes físicos.

Este tema es el que constituye nuestro cuarto apartado.

Por último, las conclusiones del texto dan cuenta de la heterogeneidad de concepciones existentes sobre la lectura y sobre la lectura crítica. Una forma de interpretar esta oferta amplia desde lo teórico y lo procedimental tiene que ver con el lugar central que ocupa la lectura en el acto educativo, pedagógico y didáctico. Lo que permite pensar, sin embargo, que este interés se dispersa toda vez que la implementación de la lectura crítica en las aulas no está precedida de una idea formativa sobre este tema. En consecuencia, la lectura se emplea, en muchas ocasiones, como un instrumento que sirve a diversos propósitos, pero casi nunca está concebida desde una idea de lectura formativa o como un fin en sí misma.

La lectura: consideraciones iniciales

La lectura en la universidad se ha constituido en uno de los tópicos que más interés ha recibido por parte de investigadores, académicos y diversos grupos de estudio en el ámbito investigativo en Colombia. Han sido muchos los enfoques desde los cuales se ha estudiado este tema, desde la cognición, la lingüística, las prácticas socioculturales. Así por ejemplo, Henao (2008) analiza la lectura como medio de ingreso a la educación superior en Colombia. A este respecto afirma:

Los bajos niveles de lectura y de escritura de los estudiantes, o sea en el manejo de la palabra, inciden en la calidad de la educación y, en el caso de Medellín y su Área Metropolitana, están relacionados con la profunda crisis económica, social y cultural

que ha padecido la ciudad en los últimos años (p.14).

Lo que se pone de manifiesto en este texto es la relación socioeconómica que se crea entre la lectura y sus usuarios. Una idea similar se encuentra en el libro de Petit (2001), en donde la antropóloga francesa narra la historia de jóvenes inmigrantes del África blanca en la Francia de la década de los ochenta y noventa del siglo pasado. En este texto se cuenta la historia de Matoub, un joven de origen argelino, que asiste regularmente a la biblioteca por un asunto meramente personal. No es el ser culto lo que conmueve a este joven; es, por el contrario, experimentar emociones, sentirse cerca de otras personas que puedan “sublimar pensamientos que yo pueda tener”, lo que le interesa.

Hay una relación entre estos dos textos mencionados hasta ahora, y es que la lectura ocurre, se da, en lugares muy apartados de la universidad. De dónde surge, entonces, el interés de la academia, no solo por encontrar en la lectura un objeto de estudio, sino una práctica que con el pasar del tiempo se ha vuelto casi inherente a su lógica. Esta relación entre escuela o universidad y lectura queda evidenciada incluso en el título de muchas de las investigaciones consultadas para este escrito. La lectura en la universidad, informe preliminar (Castañeda & Henao, 1999) es una de ellas; otro texto es: La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Esto por citar sólo dos casos.

De otra manera, Chartier (2004) describe la manera en que los colegios confesionales en Francia se sirvieron de la lectura para asegurarse un proyecto de catequización con el cual la igle-

sia lograra cautivar más fieles. En Colombia, la relación entre iglesia y educación también tuvo su lugar y su tiempo. Zuluaga (1999), al hablar de la necesidad de las escuelas de primeras letras, menciona que durante la mitad del siglo XVIII el Estado apresó la educación y la declaró objeto público. Posteriormente, fueron las “corporaciones religiosas” las que se hicieron responsables de la educación, en cuyo seno se daba la instrucción catequizante a indios y mestizos, es decir, en aquella época la enseñanza no estaba separada de la adoración a Dios (p.107).

La lectura como objeto de acceso a la cultura social y académica, como factor de identidad, como medio para la instrucción ideológica. Como se ve, en estas líneas prevalece una idea de la lectura en la cual esta adquiere el valor de un instrumento en función de lograr diversos objetivos vinculados con las más variadas causas.

Otro ejemplo de ello lo podemos notar en la concepción de lectura como poder, como saber. Esto en parte a que la lectura ha sido asimilada a lo que genéricamente se conoce con el nombre de cultura académica. Una cultura que permite reconocer que en las prácticas de lectura, pero también de escritura, se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como puede evidenciarse en las tensiones que están presentes en la formación universitaria (Rincón & Pérez, 2013).

Ahora bien, ¿qué entender por lectura? Montes (2001) define la lectura como el acto de revelar un secreto: “se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. El que lee llega al

secreto cuando el texto le dice” (p.83). Se percibe en este punto una superación de la idea de la lectura como mera decodificación, en la cual la relación entre lector y texto son de por sí independientes.

La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que estos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo –y, en consecuencia, podemos aprender a leer también con el aprendizaje de los citados procesos– resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura” (Cassany, 2004, p.6).

Esta superación de la lectura literal o semántica logra, como decía Chartier (2006), restituir algo de la dimensión dialéctica del texto y el lector. Este enfoque logra sacar a la lectura del texto, pues la lectura no es concebida ya como resultado de la interacción entre un texto y un autor (p.36). De esa concepción cognitiva de la que hablaba Cassany, se ha pasado a hablar de la lectura desde la lingüística (particularmente desde las nuevas ciencias del lenguaje como la lingüística textual, la pragmática y el análisis crítico del discurso) y desde una tradición sociocultural.

En relación con lo anterior, aunque influida por la psicolingüística, está la acepción de Goodman (1998), quien ha caracterizado la lectura como una especie de juego de adivinanzas: “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido en el texto impreso” (p.13).

Siguiendo una concepción más sociocultural, Freire (1984) describe la lectura de la palabra, es decir leer alfabéticamente, como una manera de complementar la lectura del mundo, lectura inicial que les es dada a todos los sujetos; la lectura del texto, por consiguiente, no solo es complementaria, sino que fundamenta, modela, vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para observar el mundo (p.100).

Enmarcada en la tradición que comprende la lectura como un ejercicio de formación ciudadana, se encuentra la idea de lectura que presenta la investigadora argentina Delia Lerner. Para ella la lectura, en efecto, implica adentrarse a otros mundos posibles; leer es, de igual manera, indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse lo más que se pueda del texto para asumir una postura crítica frente a lo que este dice, y lo que quiere decir; es “sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (2008, p.115).

Bajo el marco que concibe la lectura como un medio y no como un fin, se encuentra el texto de López (2013). En este, la lectura es pensada de forma dialéctica con la escritura, con lo cual se busca que estas prácticas (en especial la lectura de textos literarios en la escuela) posibiliten el ingreso a horizontes desconocidos para los lectores y autores.

Y es que dentro de los imaginarios que subsisten alrededor de la lectura está el de que esta derriba las fronteras que la realidad antepone, por lo que viajar, explorar, imaginar, fantasear, son verbos que suelen acompañar el sustantivo lectura. La lectura

como evasión, “La ampliación de las fronteras del entorno conocido” como lo denomina Colomer (2005, p.82), y que ha constituido una de las puertas de ingreso de la lectura literaria a la escuela.

A lo largo del texto nos hemos preguntado por la relación que existe entre la lectura y la escuela. Es importante anotar que la estructura conceptual que hasta ahora se ha formado es consecuente con la idea de lectura o interpretación textual, que es como se le nombra en el documento que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha adoptado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Así, por ejemplo, describe el MEN el proceso de leer y de producir textos, así: Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación.

Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (1996, p.14).

Y es que a pesar de que existen directrices claras acerca de la implementación conceptual y metodológica de la lectura y la escritura en la escuela colombiana, a menudo, como sostiene

Carlino (2005), resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. Es muy habitual, por lo tanto, que no encuentren nada que hacer al respecto; esto pone de relieve una necesidad ineludible de la educación básica, media y superior: la formación en lectura crítica por parte de los profesores no solo en la enseñanza de la lengua ni de las humanidades, sino en todas las áreas del saber.

Pero las consecuencias de los procesos adecuados de lectura no siempre se confinan a la escuela. Hay veces en los que los límites de la lectura se encuentran allende las fronteras de esta, y sirven a causas muy nobles, por ejemplo la formación de una ciudadanía crítica. La lectura y la escritura, nos dicen Castañeda y Henao (1999), son instrumentos poderosos de reflexión. Ellas nos posibilitan aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo y comunicar nuestras percepciones a otros. “Escribir y leer nos permiten crecer como personas e influir en nuestro medio y aun fuera de él”.

Tal es, pues, el valor de la lectura que hay en nuestro medio. Una lectura que ha sido tratada como medio las más de las veces, y como fin en menores ocasiones. De tal manera que estas líneas sustentan su valor, el de la lectura, pero también su insuficiencia. Es, como decía Bárcena, “conceder un papel demasiado grande, a lo que no es más que una iniciación, erigirla en disciplina” (2012, p.78).

Por último, para remarcar las relaciones de dependencia entre el texto y el lector, conviene traer a colación lo que para Zuleta

(1982, p.4) es el acto de leer. Este autor sostiene que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar.

El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto signa a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos.

Es preciso anotar que el enfoque que mejor representa la epistemología de la lectura crítica es el sociocultural, toda vez que en su comprensión intervienen factores de tipo cultural, social y político. Este enfoque asume que los textos cumplen una función social de variada índole, lo que le presupone al lector tomar en cuenta esas intencionalidades a la hora de la interpretación.

La lectura crítica

Llegados a este punto, conviene hacer ver que el subtítulo de este apartado toma partido por una forma de entender la lectura. Hemos expuesto hasta aquí que leer es una práctica que cuenta con un gran número de adaptaciones a la vida diaria y a la vida escolar, es decir, lejos está una forma de consenso sobre el cual se pueda constituir un espacio de formación. Debido a esto, existen autores que han hablado de varios tipos de lecturas. Uno de ellos es Zubiría (1996), quien habla de seis tipos de lectura dis-

tintos: la fonética, la decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica. Hay que aclarar que cada tipo de lectura propuesto por este autor se corresponde con un periodo de formación específico del sujeto. De esta manera, la lectura fonética corresponde con el nivel de preescolar y la metasemántica es consecuente con la educación superior.

Lo crítico es una corriente discursiva que cada vez gana más fuerza no solo en el ámbito educativo, sino también en el filosófico, en el social y en el de los medios de comunicación (Martínez, 2001). La lectura no se exime de esta consideración, al punto de que hablar de lectura crítica significa traer a colación un tópico que, dada la recurrencia en el uso, se posiciona como uno de los propósitos más deseados en la educación de comienzos del siglo XXI. Para rodear de manera coherente el concepto, miremos qué es lectura crítica para algunos investigadores.

La lectura crítica, nos dice Serrano de Moreno (2008a), es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith, 1994), para poner en juego otras posibilidades de interpretación alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

De nuevo la responsabilidad recae en el lector, quien actitudi-

nalmente, pero también basado en su conocimiento, siempre imprescindible en el acto de leer, devela la información que subyace en el texto. Por lo tanto leer críticamente no es

Pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito (Freire 1994, p.30).

La lectura crítica implica, además, como lo afirma Ferreiro (2003), “alguien que reconozca distintos tipos de textos, que puede tomar decisiones sobre la base de lo que lee, que puede optar sobre la confiabilidad del sitio web que descubrió”. Es decir, que sepa interpretar de forma plausible el texto con el que está interactuando, dejando de lado interpretaciones subjetivas o emocionales.

De otra parte, la lectura crítica puede ser asimilada con otro tipo de lecturas. Es así que para Aguilar González (2008) “la lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad” (p.29). Diferenciándose de una lectura plana, pues esta última exige muy poco del lector.

Precisamente el papel del lector adquiere una importancia significativa en la tarea de interpretar el texto. Así lo confirma Rodríguez (2007), para quien

Leer es una especie de trabajo intelectual con un alto grado de complejidad; esa habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando, al mismo tiempo, la reconstrucción de la huella que el autor dejó en él. Vista de esta manera, la lectura es una actividad combinada y multifacética dado que, cuando se lee y se comprende lo leído, ocurren varios procesos en la mente del ser humano (p.242).

Por lo anterior, es presumible pensar que la lectura crítica es un objetivo que bien pueden proponerse las universidades en aras de fortalecer la cultura escrita de los estudiantes. Así lo indica Maya (2011), al comentar los resultados de una práctica de lectura crítica en la universidad para la cual trabaja. Hoy, más que nunca, dice la autora, la lectura crítica debe ser una preocupación general de todas las instituciones interesadas por responder a las necesidades de lectura y escritura de los futuros profesionales. Sin embargo, son pocas las instituciones que tienen esta preocupación. Esta falta de interés de la lectura crítica en el currículo de los programas universitarios ayuda a comprender mejor las conclusiones del presente texto. [...]

Para Creme y Lea (2005), la literacidad académica, que en otra literatura sobre la lectura y la escritura en la educación superior recibe el nombre de alfabetización académica o cultura escrita, consiste en ocuparse de la escritura del estudiante universitario; este tema se ubica en los estudios culturales de este nivel de escolaridad para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y reconocer la existencia

de formas no canónicas o estandarizadas.

En el terreno de la interpretación, García (1975) menciona tres tipos de significados inherentes a todo acto de lectura. El primero es el literal, que es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido, es el significado denotativo; el segundo es el significado implícito, este es el que no está directamente expresado en el texto, es aquel que debemos inferir a partir de claves dadas por el autor y por la capacidad del lector para llenar los vacíos; el tercero, es el significado complementario, se construye a partir de todos los conocimientos que el lector posee o debe consultar, los cuales le permiten entender a cabalidad un texto.

La concepción de lectura de García no se divide en periodos secuenciales, los tres tipos de significados convergen en toda lectura de forma simultánea. Es posible suponer que, siguiendo esta idea, el significado complementario está muy cerca a lo que puede entenderse por lectura crítica. Cassany (2003), de igual forma, divide el ejercicio de leer en tres fases, que, al igual que García, se dan de manera simultánea, aunque no todos los lectores consiguen llegar a ellos. A lo sumo avanzan hasta la lectura literal o decodificación. En primera instancia Cassany habla de leer las líneas, que se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Leer entre líneas supone recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de

manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Finalmente leer tras las líneas es identificar críticamente la ideología del autor y las intenciones que motivaron su texto (p.117).

Es claro que en la transacción entre lector y texto es el primero el que debe permitir que el texto le diga algo, escucharlo de manera objetiva, para después confrontarlo desde las posibilidades que ofrece, entre otras, la intertextualidad. Esta forma de proceder en la lectura es propia de un pensamiento crítico, acaso una condición precedente de una lectura crítica, pues como sostiene Morella (2012), la diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico es que la primera funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación; el segundo, apunta a una propuesta de pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo (p.101).

De otra parte, se encuentra el trabajo de Pérez (2009, p.1), quien analizó la capacidad de un grupo de estudiantes universitarios que cursan el primer semestre de distintas especialidades para interpretar críticamente diversos mensajes provenientes de los medios de comunicación. Los objetivos que guiaron el estudio son que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo y las competencias para entender, analizar e interpretar lo que lee, de manera que pueda

expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones (2009, p.1).

Partiendo del supuesto de las inmensas dificultades que acaorean desde la escuela los universitarios en el ámbito de la lectura y la escritura, esta investigadora asume la lectura como “un proceso complejo de producción de sentido, donde el lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos del mundo, del área y del tema, su afectividad y sus antecedentes culturales”. La autora inscribe su idea de lectura como una práctica sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura es considerada una construcción social que adquiere particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural. Por ello, Cassany (2006) afirma que no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana (p.24).

Desde el punto de vista cognitivo, Marciales (2003, p.139) menciona que las inferencias son generadas en la lectura de textos, respecto a las cuales el lector cuenta con un bagaje de conocimientos suficiente que le hace posible su comprensión. De esta manera, se logra acceder a las inferencias que este puede generar en una situación que le resulta familiar y que, por tanto, son fruto del proceso de su manera habitual de razonar e impregnan su discurso de manera dominante. Para ella, la lectura crítica tiene como fundamento el plano de la lectura inferencial. Para Jurado,

por otra parte, (2007) la lectura crítica nace de la interlocución, de la conversación con el otro como dispositivo para entregar y recibir información. La universidad se convierte en un escenario ideal para que ello ocurra, y el profesor como el interlocutor ideal

No hay algo más complejo que comprender cómo es una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y estas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor (p.7).

Precisamente, situada desde la condición de profesora, Rodríguez (2007) describe las principales falencias de los estudiantes universitarios tras una serie de pruebas y ejercicios de carácter controlados desde la teoría de Teun van Dijk. Después de un lapso de cuatro años, concluye la autora que “la gran mayoría de los docentes asegura que el Sistema Educativo pocas veces se preocupa por enseñar a comprender los textos leídos; sin embargo, se exige al estudiante entender y analizar las lecturas realizadas” (p.244).

Esta es la interlocución de la que hablaba Jurado. Es necesario que se lleve a cabo en el aula de clases. Si el profesor asume su tarea de alfabetizar a sus alumnos, independiente de su condición y de su grado de escolaridad, generará insumos cognitivos y cog-

noscitivos en ellos con los cuales podrá continuar la dinámica dialogizante, ya desde la lectura ya desde la conversación.

Ahora bien, el lector, volviendo con Jurado (2008), puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar, pero no se forma aislado, sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quién lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos (p.113).

El profesor, pues, está llamado, en la universidad, a ser un propiciador de discursos, pero para que ello ocurra, sus condiciones deben sustentarse en un nivel de profundización no solo académica sino intelectual, humanística. Si esto no ocurre, la adquisición de la lectura crítica en los estudiantes, si bien no se suspendería, sí se limita en alguna forma debido a la necesaria relación dialógica que ya hemos mencionado.

Con todo, vale la pena preguntarse, retomando la denuncia de Rodríguez (2007), de que los estudiantes llegan a la universidad mal formados desde la escuela en lectura y escritura, si los profesores, de cualquier nivel de escolaridad, están siendo interlocutores idóneos para la formación de pensamiento crítico a partir de prácticas de lectura crítica. Cuando a Emilia Ferreiro le preguntaron en una entrevista por la situación de los maestros frente a su formación, esto respondió

En muchas ocasiones intenté que un organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí (2009, p.224).

Más allá de esto, es difícil encontrar hoy una institución social como la escuela y la universidad, cuyos principios rectores contengan la lectura como un espacio formativo. Por esto, al hablar de lectura, de lectura crítica, de escritura, nos estamos remitiendo, sea cual fuere la forma, a la escuela y a la universidad. En este sentido, en el contexto educativo, la lectura para la comprensión crítica ha de convertirse en un área de formación permanente, a fin de desarrollarla no sólo para que el estudiante pueda acceder a la diversidad de obras escritas, reflexionar y hablar acerca de ellas, sino para acrecentar su pensamiento crítico y desarrollar competencias para el análisis y la crítica. Cualidades que Serrano de Moreno (2008b), relaciona con los valores democráticos de justicia y equidad.

Por último, es conveniente anotar que la lectura crítica de todo texto se da solo en el marco de una tradición crítica, a través de la formación de una cultura política que cuestiona la información, que se retroalimenta de manera permanente. Esto es así porque, con excepción de la lengua poética, los textos no crean contexto, sino que son el resultado de un devenir histórico, perceptible únicamente a través del contexto previo (Méndez, 2013, p.58).

Y es que la lectura crítica se constituye en una necesidad cada vez más apremiante dada la inmensa colonización que las tecnologías de la comunicación y de la información han logrado llevar a cabo en las sociedades actuales. Hoy, cuando la sociedad de la información vive su mayor auge, cuando la información que circula por internet sirve a la reproducción de esquemas de pensamiento dominante, se hace imprescindible una formación ciudadana capaz de asimilar críticamente esos contenidos y actuar responsablemente en beneficio del bien común.

La lectura en internet: un nuevo campo de acción

Hoy en día, ninguna persona sensata discutiría los cambios que ha traído internet en la vida de la mayoría de los seres humanos. Podría pensarse que en todos los dominios de la vida la red ha modificado las prácticas habituales y la forma de relacionarnos con ellas. Estas variaciones, como es natural, han surtido efectos en la lectura, en la escritura y, a pasos agigantados, en la forma de comunicarnos en el diario vivir. ¿Cómo ha cambiado la internet la manera en que leemos los seres humanos?

Una pista sobre este tema puede encontrarse en el texto de Simone (2000). En este, el autor explica cómo el descubrimiento de la escritura significó una modificación de tipo cognitivo en la forma como los seres humanos aprendían, toda vez que el nuevo invento propició una extensión de la memoria a través del tiempo. Este hecho, como se sabe, generó una expansión de los niveles de conocimiento, tanto individuales como colectivos, y fue

denominada por el autor como la primera fase.

La segunda fase, por su parte, inicia en paralelo con la invención de la imprenta en el siglo XV. La circulación de los textos permitió que los hombres se relacionaran con el conocimiento que antes les había sido negado. No puede ser casual que este período coincida con el surgimiento de las ciencias sociales. Las fronteras del conocimiento, pues, se seguían ensanchando. La tercera fase, nombre de la obra de Simone, comienza cuando entran en vigor las tecnologías de la información y la comunicación y se pusieron al servicio de la vida propia de los seres humanos en todos y cada uno de sus dominios. Entre las muchas consecuencias que produjo esta nueva etapa, vale la pena mencionar sólo la forma como las TIC cambiaron la forma en que se lee.

Antes de la llegada de las nuevas tecnologías, imperaba el modelo de lectura alfabética; en esta el lector iba construyendo de manera progresiva las ideas que estaban contenidas en el texto. Ese proceso era gradual, pues suponía que la asimilación de un fragmento quedaba supeditada a la comprensión del anterior, formando un espiral de interpretación coherente. Generalizando, esta es la forma como leyó la generación anterior a la actual. Es bien sabido que las TIC combinan de forma simultánea varias modalidades de textos que van desde los alfabéticos, imágenes y videos, entre otros. Esta metodología, rompió, por decirlo así, con el anterior esquema de lectura lineal, y terminó por imponer de forma tácita pero inevitable lo que Simone llamó una lectura *no alfabética*.

Con este cambio de paradigma, necesariamente tenían que presentarse unas consecuencias que determinarían la forma como las personas leen, hablan y piensan. Así, la lectura en soportes tecnológicos ha modificado el curso del componente cognitivo, toda vez que el lenguaje de las nuevas generaciones manifiesta una fuerte tendencia hacia lo no-proposicional. En primer lugar, sostiene el autor, las personas que se han acostumbrado a leer en internet prefieren la alusión, la evocación indirecta o genérica de experiencias compartidas a la verbalidad; la idea de que no es relevante dar nombre y traducir las experiencias a palabras y discursos, porque cuando se trata de experiencias es mucho mejor tenerlas, recordarlas, evocarlas, que contarlas analíticamente o traducirlas a discursos (p.148).

Ante esta evidente novedosa costumbre de leer de forma saltada y fragmentada que comparte la mayoría de las personas, habría que analizar detenidamente la transformación de ciertos hábitos como el de la lectura. A este respecto Vázquez (2010, p.1) se pronuncia diciendo que esta forma de leer no es necesariamente mala:

Siempre se ha leído en papel, nos puede resultar cansado leer una novela en la pantalla. Sin embargo, parece que todos nos hemos habituado a leer la prensa online –la edición de prensa online ha crecido un 40% en el último año, y son ya 21 millones de lectores del New York Times en su formato digital–, y poco a poco lo vamos haciendo con manuales o libros a los que sólo podemos acceder a través de la red y gracias a la digitalización.

No obstante este intento de asimilación de la lectura alfabética a una lectura multimedial, es necesario preguntarse –pues es el objeto de este estudio– siempre por la actitud crítica que se desprende del ejercicio de leer en la red. Está claro que cognitivamente hay modificaciones, como lo demuestra Simone, y al parecer actitudinalmente también las hay.

Montenegro (2011), al comentar los resultados de los estudiantes colombianos en las Pruebas Pisa¹ del año 2009, enfatiza en lo lejos que ha quedado Colombia en dichas pruebas de los indicadores logrados por países del primer mundo como Australia y Corea del Sur. Para este economista la causa de los resultados radica en la incapacidad de los estudiantes para leer en soportes digitales, y la consecuencia estriba en que esto ocasiona que la brecha digital, económica y social tanto dentro como fuera del país se acreciente cada vez más.

El resultado más preocupante, menciona el autor, fue que cerca del 70% de los jóvenes colombianos estuvo por debajo del nivel 2. Todos ellos, simplemente, son analfabetos digitales funcionales (semejantes a quienes han aprendido a leer y escribir textos en papel, pero no pueden entender lecturas de alguna complejidad).

Por otra parte, para Cassany, el cambio más significativo que ha operado internet es que la escritura y la lectura se producen en línea, o sea conectados a millones de recursos que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada (2012, p.50). Sin embargo, al hablar de lectura y escritura

en línea, este autor mantiene su idea de literacidad crítica como un imperativo que, independiente del formato en el cual se inscriba el discurso, deben tener todos los usuarios de la red, pues, en este caso, lo que varía es el medio, mas no las intenciones de los hablantes productores de discursos socialmente e ideológicamente establecidos. La tabla 2 compara las actitudes de una literacidad crítica con una acrítica de y en la red. [...]

En la relación entre lectura y pensamiento crítico, Gimeno sacristán (2002, p.53) destaca tres grandes posibilidades, coincidentes con el advenimiento de las tecnologías en la cultura global. La primera posibilidad es que el lenguaje es el instrumento del pensamiento, o mejor dicho el pensamiento mismo. El fenómeno de la comprensión, como plantea Gadamer (1994, p. 185), es un hecho lingüístico, pues pensamos con palabras.

La segunda posibilidad es el lenguaje oral. El que tenemos interiorizado, y específicamente con su fijación escrita y su lectura, son las herramientas básicas de elaboración, transmisión y aprendizaje de la cultura. La tercera es el lenguaje escrito, pues constituye el depósito de la memoria y la llave para acceder a ella. La educación moderna, concluye Gimeno Sacristán, está constituida en muy buena parte por los fenómenos y exigencias que la lectura implica (2002, p.51).

De otra parte, en el estudio de Fainholc (2006), se describen tres funciones esenciales de la lectura en internet. Para empezar, menciona la función cognoscitiva, comprendida como aquella que satisface la investigación curiosa, la necesidad de información,

etc.; continúa con la función que profundiza, enriquece y mejora su comprensión en general en todos los códigos simbólicos que aparecen de manera particular en los sitios o páginas web. Por último, está la función que desarrolla y pone en la conciencia del sujeto las operaciones cognitivas superiores aplicadas a la construcción de sentido con reflexión crítica (p.157).

Por causa de la lectura crítica en internet, cobra vigencia el concepto de alfabetización informacional. Hoy, la concepción de educación integral se extiende hacia la inclusión de esta en los currículos escolares y universitarios (Martí, 2007, p.20). Una visión integral de la alfabetización informacional debe incorporar también el factor de responsabilidad social tanto en su uso como en sus implicaciones, ya que, como expresa Quéau (2001) –al reflexionar sobre el impacto de las TIC y la revolución de la información en la sociedad– “se trata de aceptar la necesidad de crear y desarrollar en todos los ciudadanos habilidades cognoscitivas de percepción, razonamiento y juicio de sentido común” (p.9).

Queda pues manifiesta la relación intrínseca entre la sociedad de la información o la era electrónica con los procesos de lectura crítica. Cuando se habla de alfabetizar informacionalmente a los individuos para que puedan movilizarse por las diversas fuentes de información, la lectura crítica y la escritura deben jugar un papel preponderante, pues son la clave de la movilidad política, social, cultural y geográfica en un mundo cada vez más competitivo.

Conclusiones

Tradicionalmente, los estudios sobre la lectura han sido abordados desde el punto de vista cognitivo; en segunda instancia, predominan los abordajes desde la lingüística; y por último están aquellos que se preguntan por la lectura desde un enfoque socio-cultural. Esta situación ha dado lugar a la aparición de múltiples tendencias que asocian la lectura con un amplio espectro de variables: la lectura fonética, la decodificación, la lectura semántica, la lectura pragmática, la lectura crítica y la lectura del mundo, tal y como se ha visto a lo largo del presente texto.

De igual manera, es posible pensar que, aunque el consenso más establecido acerca de la lectura, la sitúa como un acto de interpretación, esto no siempre aparece en las descripciones teóricas, pues en algunas referencias se ha encontrado un acercamiento con el mero acto de la decodificación. Muestra de ello es la variedad de conceptos que hablan de una lectura lineal, intratextual, semántica, literal y explícita.

Es muy importante señalar que la mayoría de estudios considerados en esta revisión instrumentalizan la lectura y la escritura como actos inherentes a la vida educativa y actúan en consecuencia con esta idea al asumir estas prácticas como medios para alcanzar fines, a saber: la adquisición del conocimiento, la comunicación de ideas, la participación y el reconocimiento de los valores culturales, entre otras.

No se ven, en consecuencia, de forma prolija, estudios que asuman la lectura y la escritura como una disciplina o como un

espacio de formación. O lo que es lo mismo, que la entiendan como un fin en sí misma. Por ejemplo, la lectura no es disciplina de saber en el nivel de pregrado o de posgrado en las universidades latinoamericanas. Esto acarrea una consecuencia que cada vez hace más carrera en la universidad: asumir que las competencias en lectura, y por ende en escritura, de los estudiantes dependen enteramente de la escuela. Y la escuela, a su vez, responsabiliza de eso a los niveles precedentes. Este círculo vicioso está diagnosticado en la cantidad de pruebas a las que someten a los estudiantes en diferentes periodos de su formación, y la conclusión a la que se llega, en el caso colombiano, es que los estudiantes ocupan los últimos lugares en lectura y escritura.

Es por esto que se torna indispensable que la lectura se constituya en un espacio de formación en la educación superior. Si se le da ese tratamiento se dejará de trasladar la responsabilidad de su aprendizaje a otros niveles escolares precedentes, y se garantizará un tratamiento más riguroso. Dejar de percibir la lectura como un instrumento lo que conlleva es a opacar la verdadera dimensión de una práctica que por causa de los diagnósticos equivocados ha derivado en un problema de proporciones gigantescas. [...]

Ensayo # 2 para abordar en clases:

Desafío al machismo, una construcción colonial

Lic. Ana Rivera Solórzano, Dra. Manuela Macías Loor, Dr. Oswaldo Zambrano Quinde/ Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí”

La construcción del machismo tiene algunos aspectos históricos que redescubrir, posiblemente nos remontemos a la vieja Europa medieval, donde la formación profesional estaba destinada por la escolástica a un tipo de género (masculino) al cual se le atribuían, ciertos poderes a los hombres, para que dirijan el destino de la humanidad. El Nacimiento de la Universidad es una muestra de ello, el acceso a la misma por parte de una mujer era vedado, sin embargo, por los recursos psicológicos que forman parte de la estructura de la personalidad, permitieron desde la bondad, el altruismo y la solidaridad que aparezca una mujer como Sor Juana Inés de la Cruz, que rompa el esquema establecido y pueda traspasar su aparente identidad de género para tener acceso a un desafío humanista, y comunicar a través de la letra todo su legado.

El presente trabajo propone un recorrido del momento histórico, la producción literaria y personalidad de Sor Juana Inés de la Cruz. Para ello, se inicia citando al uruguayo Ángel Rama en su ensayo *Ciudad Letrada* (1984), menciona también la ciudad real, esta última, en armonía con su significado se la podría asociar con la realeza. Si se consulta el diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2016) las acepciones se refieren a: 1. f. Dignidad o soberanía real. 2. f. Magnificencia, grandiosidad propia de un rey. 3. } f. Conjunto de familias reales. Igualmente, significa 1. adj. Que tiene existencia objetiva.

Paradójicamente, la ciudad real se refiere a los iletrados, para quienes fue motivo de subestimación y menosprecio por el hecho

de no saber leer ni escribir. Bernardo Balbuena (1604), en la *Grandeza mexicana*, en el capítulo IV, inicia con la confrontación entre el campo y la ciudad: “Si desea vivir y no ser mudo / tratar con sabios que es tratar con gentes / fuera del campo torpe y pueblo rudo” (p.37).

A diferencia de la ciudad letrada que tuvo todas las libertades y prebendas. Por ejemplo, como intelectuales dedicados a la escritura se tiene a Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza, eran inmediatos al poder. En lo que se refiere a la monja su llegada a las majestades fue muy, muy cercana. Rama lo explica de la siguiente manera:

Más influyente, sin embargo, fue el puesto que el grupo ocupó en la intermediación por el manejo de los instrumentos de la comunicación social y porque mediante ellos desarrolló la ideologización del poder que se destinaba al público. En 1680 lo protagonizaron los dos mayores intelectuales de la Nueva España, Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos Sigüenza... (p.37)

En esta ciudad se requería de un sistema ordenado de la monarquía absoluta, para concentrar el poder y la jerarquía con la finalidad de cumplir con su misión civilizadora, como expresa Rama. El grupo estaba formado por religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores e intelectuales que manejaban muy bien su pluma; ellos eran élite y gozaban de todas las prerrogativas, precisamente porque eran inmediatos al poder.

Se tiene el caso de quienes estaban dedicados a escribir, el mismo “sistema de poder” compraba la producción literaria de

los eruditos, porque no tenía demanda, sin embargo, esta actividad era muy bien pagada, más aún si se tiene en cuenta que la literatura definió su importancia para la vida política en tiempos de guerra de la independencia. Rama explica:

Efectivamente, todos los registros hablan de números altísimos: son trescientos poetas que según Bernardo de Balbuena concurren al certamen. [...] Tales cifras no guardan relación con los potenciales consumidores y de hecho productores y consumidores debieron ser los mismos funcionando en un circuito doblemente cerrado, pues además de girar internamente, nacía el poder virreinal y volvía laudatoriamente a él. Tan alta producción es, obviamente, ocio remunerado por otras vías, dado que para esos productos no existía un mercado económico y puede vincularse al despilfarro suntuario que caracterizó las cortes coloniales, las cuales tuvieron una visión absolutamente desmesurada y falsa de la opulencia de la metrópoli que se esforzaban por imitar, vencéndola sin cesar en ostentación y boato. (p.33)

Pero, este “sistema ordenado” aparentemente “organizado” tuvo debilidades e injusticias, fue conformado por la Iglesia, administración y el ejército. En la administración fue negado el acceso a riquezas a las cuales se consideraban con derecho los indios; se les impuso la religión y los valores europeos, coexistieron crímenes, abusos e ignominias. Adicionalmente, al no saber leer ni escribir, los indios tuvieron desventajas, esa carencia de conocimiento no les permitió encajar en el círculo letrado, es decir la ciudad real era indocta. Rama cita:

La incomparable quimera de vivir del trabajo de los indios y los esclavos, denunciada ácidamente por el padre Mendieta cuando creció pavorosamente la mortandad indígena que eufemísticamente designamos como la catástrofe demográfica del siglo XVI. Al finalizar sólo contaba un millón de indios de los 10 a 25 (según estimaciones) que había en México cuando se inició la conquista. (p.33)

En consecuencia, la herencia de la conquista ha dejado huellas imborrables, resentimientos y dolor; a pesar del tiempo que ha pasado inexorablemente se mantiene viva la influencia de la conquista, puesto que instauró su sello y su legado en muchos ámbitos, tanto así que hasta la presente hay características que evidencian su estilo de escritura, la forma de hablar y de vivir. “Mariano Picón Salas pensó que el barroco no sólo había ocupado íntegramente la Colonia, sino que se había prolongado hasta nuestros días” (p.35).

Por los antecedentes expuestos, surgen algunas interrogantes: ¿Qué hizo Sor Juana Inés de la Cruz, para destacar en una sociedad machista? ¿Qué distingue su producción literaria? Son preguntas que se tratarán de responder en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Como estampa de la conquista se tiene a la ya mencionada Sor Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana, más conocida como Sor Juana Inés de la Cruz (San Miguel Nepantla, 12 de noviembre de 1651- México, 17 de abril de 1695) perteneció a la Orden de San Jerónimo y escritora Novohispana. Su producción literaria

perteneció al Siglo de Oro, y trascendió hasta la presente. Su obra tuvo un tiempo de letargo, pero volvió a tomar fuerza por la relevancia de su función en aquella época. Por ello, recibió los apodos de “la Décima Musa” o “la Décima Musa mexicana” (Gómez, 1934).

Su vida y obra tuvo un proceso extenso y doloroso en la búsqueda de esas dos pendientes: mujer colonizada, mujer criolla: una construcción colonial. Destacó en una época difícil en la cual la primacía la tenían los hombres, desafió al machismo, venció esa subestimación, meditó la estrategia para llegar a la universidad y realizar sus estudios, es decir que, muestra clara conciencia de la situación. Cita:

Y la conciencia de esta problemática comienza muy pronto, como nos lo dice en *Respuesta* cuando nos habla de que, para ser admitida en la Universidad, le propone a su madre vestirse de hombre, es decir, cuando por medio de esas palabras, nos da pruebas de que ya su experiencia de hembra-niña se había transformado en conciencia de hembra-mujer al registrar, ya mujer adulta, ese dato como importante en la confección de su carta al obispo de Puebla: una experiencia vital se convierte así en literatura. (Sabát de Rivers, 1998, p.83)

La tarea de Sor Juana Inés de la Cruz fue titánica, porque sobresalió en medio de una sociedad machista en el centro del discurso masculino, cabe recordar que, en aquella época la mujer prevaleció con una imagen desfavorecida y disminuida, a pesar de ello, parece que voceara desde el siglo XVII parlamentos femi-

nistas: “Claro honor de las mujeres, / De los hombres docto ultraje, / Que probáis que no es el sexo / De la inteligencia parte” (De la Cruz S., Antología de Sor Juana Inés de la Cruz, 1993, p.146).

La crítica revisionista de hoy ratifica la desgarradora realidad en la que vivieron; y la crítica feminista actual ha difundido, desarrollado y explicado grandes conceptos, pero, no es menos cierto que la defensa categórica que hizo Sor Juana Inés de la Cruz ha sido trascendental, si consideramos su época (hace más de tres siglos) y contexto. En la Portada de *Inundación Castálida*, cita:

Mujeres nobles del entorno de Sor Juana/para María Isabel Barbeito Carneiro/y María del Carmen Simón Palmer,/mujeres ejemplares de hoy./[...] y quise/ayunar de tus noticias./pero no de tus memorias:/que ésas, en el alma escritas,/ni el tiempo podrá borrarlas/ni otro objeto confundirlas. (Sabát de Rivers, 1998, p.99).

La monja tuvo la preocupación de escudriñar la historia, mitología, filosofía y literatura con la finalidad de encontrar ejemplos de mujeres con saberes intelectuales elevados, para afincarse como tal. Siempre tuvo la imagen de María de Nazaret, casi igual de Dios.

La preparación de Sor Juana Inés de la Cruz, le permitió destacar en el mundo de las letras, su delicado estilo, el dominio de la palabra, la preparación intelectual y su inteligencia lingüística, fue el canal para mantener relaciones de amistad con personas destacadas, como la duquesa de Aveiro a quien escribió alguna carta en la cual le rindió homenaje: “Aquí estoy a

vuestros pies, / Por medio de estos cobardes / Rasgos, que son podatarios / Del afecto que en mí arde.” (De la Cruz S., *Inundación castálida*, 2016, p.149).

Se explica que, para finales del siglo XVII parece deslizarse cualquier coyuntura real y original, Sor Juana Inés de la Cruz siente desconectarse entre el discurso literario y sus afectos. Cita: “¡Oh vil arte, cuyas reglas / Tanto a la razón se oponen / Que para que se ejecuten / Es menester que se ignoren!” (De la Cruz S., 2006, p.68).

Se han planteado varios aspectos sobre *La Ciudad Letrada* y la ciudad real, conectando con uno de sus máximos exponentes en el Siglo de Oro, fue Sor Juana Inés de la Cruz, pero ¿qué opinan los críticos? Octavio Paz, en *La crítica de la crítica: dos obras sobre Sor Juana*, cita:

Ludwig Pfandl escribió un grueso volumen sobre Sor Juana. Grueso en el sentido material y el espiritual. No obstante, al desprecio de sus exageraciones, el profesor alemán hace una observación plausible, aunque desnaturalizada por sus unilaterales conclusiones: me refiero al narcisismo de sor Juana, que él relaciona con tendencias masculinas. Conviene aclarar que Pfandl no fue el primero en advertirlo. Aparte de que ella misma lo dice en varios textos, señaladamente en la *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*, y en algunos poemas, ya otros habían tratado el tema [...] Es justo señalar que nadie había hecho un estudio tan detallado como el de Pfandl. (p.95) (CVC, 2016)

Son explicables las opiniones de los citados críticos, en lo que

se refiere al narcisismo o egolatría, porque de acuerdo con lo que describe la historia el escenario que vivió Sor Juana Inés, fue de mucha petulancia, es probable que de manera inconsciente la monja se contaminó de estas actitudes, es evidente que era parte del poder, en otras palabras, la influencia del medio. Igualmente, cabe recordar que el círculo social de la monja fue de élite, tanto así que parte de su producción fue precisamente para gente de alcurnia con quienes tenía amistad sincera.

También, hay que mencionar que a Sor Juana Inés de la Cruz se la ha considerado como una filósofa, por su preocupación sobre los problemas humanos universales, por lo tanto la primera filósofa latinoamericana; los críticos como Octavio Paz, Alfonso Reyes y Jorge Luis Borges, consideraron que muchos otros filósofos se dedicaron a repetir fórmulas, ofreciendo a cambio principios sin valor conceptual, expresa Luis Armando González en *“Las ideas filosóficas de Sor Juana Inés de la Cruz”* (González, 1995, p.235).

Para concluir se debe mencionar que, en el caso de Sor Juana hay otros aspectos que se deben considerar como el tiempo y la cultura, que determinan una norma real, norma ideal y norma relativa. En la norma real la cultura establece que es una constante para todos, la real es la que está cuantitativamente en una cultura, por la repetición en conductas se las prioriza, en consecuencia, pasa a ser un canon normal, y la relativa es aquella que se da en cuanto a lo que la persona pueda ser o quiera ser. Por ende, ahí no entran ni la normal ni la real entraría la relativa, estipulando que los conceptos tienen significados lógicos y sub-

jetivos que hacen que estos se modifiquen a través del tiempo y de la cultura establezcan personalidades.

Probablemente, fue el caso de Sor Juana de la Cruz que no se determinó su estructura personalológica dentro de un contexto geográfico, cultural, e histórico de ese tiempo, que fijaba el estatus personalológico de un sujeto. Represiones antiguas son en la actualidad libertades y expresiones contemporáneas, en otras palabras, un sujeto con las características personalológicas de Sor Juana Inés de la Cruz, en una cultura con escenarios actuales no lo determina como un sujeto con problemas personales y patológicos, estableciendo que el proceso del tiempo construye contrastes distintos. En comportamiento y conducta que pasan de lo normal a lo anormal. Represiones antiguas son en la actualidad, libertades y expresiones contemporáneas.

Respecto al feminismo hay controversias o contribuciones que opinan de la siguiente manera:

Esta afirmación implica en sí la idea de que la creación femenina solo entre en la circulación oficial de textos como un ejemplo de excepción a la regla (el concepto tan divulgado por los críticos de *rara avis*, que en caso Juana se transpuso directamente a uno de sus apodos más frecuentes, *Fénix de México*, que las críticas feministas trabajaron como ejemplo para el estudio de las imágenes de las mujeres en el discurso masculino). En este sentido, Sor Juana es vista como posible portavoz de “la multitud de voces calladas por la opresión masculina en la sociedad dominante falocrática”, voces revisadas por el feminismo actual que se desa-

rolló a partir de la superada ginocrítica de Elaine Showalter, y centra su investigación en las cuestiones de la representación, la escritura y la lectura de las mujeres (Zavala 1991, p.220). (Academia, 2016)

Tal vez, muchos consideren a Sor Juana Inés de la Cruz, como un ente trascendental y de importancia, habrá quienes piensen que no lo es; en todo caso, hay valores dignos de reconocer desde diferentes aspectos como el cognitivo: tuvo dominio de saberes y su producción literaria fue abundante; defendió a la mujer y destacó en medio de un escenario machista; fue amiga leal a gente aristocrática, motivo por el cual hay obras que son resultado del amor y consideración en nombre de la amistad. Excepcionalmente, Sor Juana Inés de la Cruz rompió esquemas culturales, conceptuales intelectuales y personológicos, que la determinan como una mujer de ambiciones intelectuales concretas, de una manera muy dogmatizada, pero los rompió de forma secuencial sin destruir esquemas conceptuales, sino que construyó esquemas conceptuales de la sociedad, manteniéndose hasta hoy. [...]

ACTIVIDADES BÁSICAS

Prepare sus aportaciones y anote en una ayuda memoria los aspectos que considere plantear respecto al ensayo: *Desafío al machismo, una construcción colonial*.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDA SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ ESCRIBIÓ: en la Portada de *Inundación Castálida*, cita: Mujeres nobles del entorno de Sor Juana/para María Isabel Barbeito Carneiro/y María del Carmen Simón Palmer,/mujeres ejemplares de hoy./[...] y quise/ayunar de tus noticias./Pero no de tus memorias:/que ésas, en el alma escritas,/ni el tiempo podrá borrarlas/ni otro objeto confundirlas. (Sabát de Rivers, 1998, p.99)

UNIDAD IV

4.1. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: NORMAS DE REFERENCIA Y CITACIÓN y LA VALORACIÓN ESCRITA.

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Produce textos escritos, los que se apoyan en ideas de expertos sobre diversas temáticas.

Logros de aprendizaje:

- Identifica los procesos de escritura.

Contenidos:

- Análisis del proceso de escritura: lectura de ensayos abiertos.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Lectura

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/rt/printerFriendly/776/html>

La beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social.

- Análisis del proceso de escritura: lectura de ensayos abiertos.

Tiempo estimado: Semana 9 - 4 horas

FUENTES

- <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/rt/printerFriendly/776/html>

La beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social.

Procesos didácticos y estrategias

TALLER PEDAGÓGICO

- Objetivo: Fortalecer el hábito lector en los estudiantes.
- Orientaciones:

Lea el ensayo, anote lo más relevante en su ayuda memoria y realice las actividades propuestas al finalizar el texto.

La beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social.

Ana Rivera Solórzano; Oswaldo Zambrano Quinde; Manuela Macías Loor; Vicente Reyna Moreira. Uleam.

Si transitamos a lo largo de la historia ratificaremos que la violencia ha regido desde siempre. Valdivieso (2009), en su tesis doctoral en la Universidad de Granada, cita a Guthman (1991): “Es posible distinguir un primer y largo periodo en el que la violencia es un fenómeno que no posee necesariamente una valoración negativa; prueba de ello son los relatos bíblicos donde la violencia es parte de la realidad” (s/p).

El lector, por medio de varios autores, tendrá un encuentro con la violencia y sus efectos. Se seleccionó este tema con la intención de reflexionar sobre la forma cómo se solucionan los problemas o conflictos en general. Lo ideal sería recurrir a los

diálogos de paz, negociar, tratar de llegar a consensos, pero, ante el menor escollo, lo más fácil para los seres humanos es inclinarse a lo que ya está habituado, acudir a la agresión sin reparar en los daños psicosociales que esta origina. Ante la situación planteada surgen algunas interrogantes: ¿Acaso es correcto asumir la agresión o violencia como parte del ser y la sociedad? ¿Es posible un cambio de actitud, para erradicar la violencia? Sin embargo, de estar conscientes de que la violencia acarrea innumerables consecuencias negativas, sigue presente en el mundo entero, por lo que, tratar de entender su génesis, sin el afán de justificarla, coadyuvará a cuestionar este comportamiento y dedicar empeño para minimizarla.

La conjetura del por qué la violencia impera, se fundamentará desde la perspectiva sociológica en la *teoría del habitus* de Pierre Bourdieu, lo que permite comprender los esquemas de obrar, sentir y pensar asociados a la posición social. Calderone (2004) explica cómo el *habitus* va dominando hasta volverse un modo de vida, en el caso de la violencia simbólica puede ser la explicación, por lo que, cito a Bourdieu: Se vale de la noción de *habitus* y con ella intenta dar cuenta del modo por el que los agentes sociales encuentran al mundo como evidente en sí mismo, y, con ello, constituyen la relación de dominación de la que son parte (p.2).

Para demostrar que la violencia, además, de permanecer como el *habitus* conlleva a la crisis psicosocial, se ha escogido como primicia algunas obras de literatos de España. Una vez que se

analice la agresión como hilo conductor en las obras, se considerará *Un hombre y un río*, de Horacio Hidrovo Velásquez (1957) autor ecuatoriano nacido en Santa Ana, Manabí. La novela del citado autor tiene algunos puntos que convergen con los autores españoles seleccionados (se presentarán más adelante) inclusive su descendencia es española; es decir, todos los autores elegidos develan la agresión. En el caso de los autores españoles, la producción literaria que será motivo de estudio es *Juan Manuel Bueno, mártir* de Miguel de Unamuno (1942); *El Jarama* de Ferlosio Sánchez (1956); *La lengua de las mariposas*; *Un saxo en la niebla y Carmiña*, cuentos seleccionados de la obra *¿Qué me quieres, amor?* cuyo autor es Manuel Rivas (2000); finalmente, *En busca del unicornio* del escritor Juan Eslava Galán (1987). Compendio que es resultado de momentos históricos como la guerra civil en España, la que dejó huellas indestructibles por la violencia que vivieron. Por ejemplo, en el caso de Manuel Rivas, ambientado en Galicia, probablemente, el contexto histórico, social, político y económico marcó al escritor; por ende, de alguna forma plasmó con su pluma la agresión psicosocial manifiesta en sus cuentos. Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento Universidad de Federal Fluminense, cita:

Esa será una de las razones que llevan a Rivas a valerse de la guerra civil o de la dictadura franquista como moldura para sus historias. En ellas cuenta lo que sucedió a aquellas personas que sufrieron los horrores de la guerra, tuvieron sus vidas amputadas, el tiempo de sus vidas secuestrado o conocieron muy de cerca el dolor.

Miguel de Unamuno, autor de *Manuel Bueno, mártir*, al parecer, preocupado de la espiritualidad, se manifiesta en Manuel, aparentemente, quien representa el bien y el mal, por la mentira que, a pesar de ser bien intencionada, no deja de ser falacia. Su verdad era que no creía en la vida eterna, no obstante, la imponía —con amor— a su pueblo; esto lo desconocían los feligreses. El engaño desató otro engaño, para convertir a Lázaro, un joven recién llegado del nuevo mundo, con quien fue sincero y le explicó la realidad, también, lo sumerge en el artificio haciendo creer a todos de su cristiandad. Para la gente, Manuel era un referente de lo mejor como persona y sacerdote por sus acciones, considerando que mantenía unido al pueblo en oración y esperanza en la vida eterna, ante lo planteado se realizó un análisis de la beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social.

Formas de Violencia. Teniendo en cuenta que existen distintas formas de violencia como la física psicológica y simbólica, estas se denotan en la producción literaria. En el caso de Manuel Bueno, mártir, la violencia es simbólica, según Bourdieu, citado en Derecho y violencia: reflexiones bajo el influjo de una violencia extrema. Rivera Ramos (2003) cita: “consiste en la imposición de formas de ver y evaluar el mundo” (p.3). Es lo que sucede con Manuel, de alguna forma impone a la gente del pueblo su aparente creencia, los conduce a practicar ritos religiosos.

En *El Jarama*, nombre del histórico río en España, hay algunas actitudes de agresión de tipo social, las cuales se dan en los personajes tanto de la ciudad y del poblado donde se desarrolla la

obra; los coloquios denotan una de las clasificaciones de conductas agresivas que existen. Tratando de encontrar una explicación de su forma grotesca y despectiva entre ellos, el *habitus* y la frustración del día a día, los llevó a tener un trato agresivo, el cual, va despertando en el lector, una sensación de intriga preguntándose ¿en qué momento se golpean? Desde el postulado de la psicología como lo cita Carrasco & González (2006), “Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo” (p.11) el de la Naturaleza, corresponde a una tipología de la agresión verbal; por ejemplo, en uno de los diálogos de la gente del poblado, Sánchez Ferlosio cita:

[...] Faustina Aquí te cogen las cosas de los sitios y luego no se molestan en volverlas a poner donde uno las tiene. Faustina [...]

¿Qué quieres? Aquí estoy. Con una vez que me llames ya basta; tampoco soy sorda. Ah, dónde echáis el martillo, quisiera yo saber

Si es un perro te muerde —señaló a los estantes— (p.7)

De igual forma se manifiestan los jóvenes de la ciudad que iban a pasar un día en el río, esas dieciséis horas mostraron un trato agresivo y displicente, que de manera explícita expresan la Agresión Social, que postula Galen y Underwood (1997) citado por Carrasco y González: “Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales” (p.11) actitudes de la cotidianidad que Sánchez (1956) indica:

Pareces un gato Mely —le decían—, ¡qué bien! te sabes coger

el mejor sitio. Lo mismo que los gatos.

A las demás que nos parta un rayo. Deja un huequito siquiera.

Bueno hija; si queréis me levanto, ya está. Se incorporó de nuevo y se marchaba. Tampoco es para picarse, mujer. Ven acá, vuelve a sentarte como estabas, no seas chinche. No hacía caso y se fue entre los troncos.

¿La has visto? ¿Qué le habrían dicho para ponerse así?

Dejarla ella. La que se pica, ajos come. (p.19)

Parecería que la esencia beligerante del hombre se confabulara con la naturaleza, es el caso del río con su presencia silenciosa, apacible, sumergirse en este resultaba reconfortante dado el excesivo calor; sin embargo, con su corriente traicionera, esconde los remolinos en su interior. Riesgo por la subida de la crecida, o del desbordamiento por lluvias o dejar las compuertas cerradas. Es así como, en *El Jarama* se ahoga uno de los personajes protagonistas como Lucy, ya al final del día de manera intempestiva el manso río se convierte en asesino, violentándola y arrebatando su vida. De este personaje aparentemente inofensivo, Sánchez (1956) cita:

Se oía un débil debatirse en el agua, diez, quince metros más allá, y un hipo angosto, como un grito estrangulado, en medio de un jaleo sofocado en borbollas.

Se ahoga... Lucita se ahoga Sebastián grita [...] Se ahoga Lucy -le dijo. (p.175)

El cuento *La lengua de las mariposas* de Rivas, narra sobre un niño (Moncho) que se reconocía como Pardal, tenía muchos temores por asistir a la escuela porque su padre se los había inculcado, pero, en la realidad fue todo lo contrario, se encuentra con un maestro (don Gregorio) que le brinda confianza, respeto, conocimiento y afecto. En el desarrollo del cuento, hay eventos de manipulación por parte de la mujer, en su rol de esposa y madre. Finalmente, incitado por su matrona el padre y el niño, se suman a la multitud y agreden a su maestro, gritándole y lanzando piedras. En la sinopsis se puede observar que al final y en algunas otras partes del cuento hay agresión, por ejemplo, sentir miedo porque otros lo han infundido. La afinidad que existe en el cuento de Manuel Bueno, mártir y este es igualmente “la imposición” y, es lo que pasó con Moncho, un niño que asimilaba todo aquello que sus padres y madre le infundían, inclusive fue obligado a mentir, o como al final del cuento, a pesar de apreciar a su maestro es obligado a agredir, y se deja llevar por la pasión y condiciones políticas del momento e imita conductas. Rivas, cita: “Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras, buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal” (s/p).

En el segundo cuento *Un saxo en la niebla*, se refiere al peón de obras Andrés, y aprendiz del saxofón, descubre la pasión por la música cuando se devela el amor en él. En este cuento no solo hay la agresión del lobo que en algún momento atacó a una niña,

asimismo hay violencia social del hombre que decía ser su pareja, al mantenerla aislada y sometida. Un saxo en la niebla muestra la agresión del lobo a una niña y de la pareja, quizás, el resultado de la afectación fue enmudecer, la mirada perdida, la timidez y las cicatrices en su cuerpo demuestran las lesiones físicas y psicológicas que sufrió la joven. Similar agresión hay en el caso de Carmiña, cuyo efecto por el maltrato físico por parte de O'lis, el personaje central (Carmiña) huye y termina muerta. En momentos de desesperación e impotencia la salida, para algunos, es esa. Como se explica en Salud (2010).

Maltrato físico:

Maltrato físico: comprende cualquier acto no accidental que implique el uso deliberado de la fuerza, como bofetadas, [...]. Además, puede incluir la omisión de ayuda ante enfermedades o lesiones derivadas de las agresiones. La escalada de conductas agresivas puede terminar en la muerte de la mujer. (p.29)

Las agresiones físicas dejan huellas que pueden desaparecer a corto, mediano, largo plazo o quizá permanecen siempre; pero, y la agresión a nivel de la psiquis ¿es pasajera o creemos que no existe? El poco control de las emociones desencadena, en ciertos casos, este tipo de agresiones que marcan para toda la vida, por esto existen traumas y suicidios. Es significativo reflexionar en el “después” como cita la Guía práctica de la salud mental.

[...] Una vez pasado el evento agudo que, en algunos casos, puede prolongarse por horas, días y meses (volcanes, guerra), la

víctima continúa experimentando oleadas de temor y ansiedad al recordar el trauma o al comenzar a elaborar las consecuencias de este. Al miedo y a la ansiedad se suma una inestabilidad emocional sobre un trasfondo de tristeza e ira. La alteración emocional incide en el resto del funcionamiento psicosocial. (p.6)

Y, finalmente en Carmiña y su amante O'lis, describe a una mujer hermosa, que vivía con su tía a quien nunca vio, y un perro que seguía a Carmiña por todas partes; incómodo por la presencia de la mascota, primero propinó golpes a la mujer, quien huye y muere. En lo que respecta al animal después lo mató porque lo responsabilizaba por la muerte de su amada. Se denota la violencia social que conlleva a una afectación en su psiquis.

La agresión física es notable e irreversible en el cuento, del mismo modo, la agresión psicológica, porque la tristeza de O'lis permanece siempre, Carmina lo acompaña en sus pensamientos. Esta es una forma de representar el escenario social y agresivo, ese dolor que comprime el pecho y que de alguna forma sale a flor de piel. En el caso de Lipovetsky (2000) propone en su obra "Violencias salvajes y violencias modernas" que el concepto de "violencia debe entenderse como un comportamiento dotado de un sentido articulado con el tejido social" (p.174).

En busca del unicornio de Eslava, se refiere a un personaje ficticio a quien se lo envía a buscar el cuerno del unicornio por los beneficios curativos que tenía; para atrapar a este animal silvestre era fundamental contar con una doncella que no hubiera tenido varón. La misión se efectuaría con mucho sigilo. Se na-

rra una travesía colmada de aventuras dramáticas, mitológicas y fantásticas. A través de un personaje mitológico “el unicornio” el escritor Eslava revela la agresión, tanto en el mundo animal como en los seres humanos.

Existen discrepancias entre las conceptualizaciones de agresión y/o violencia, en todo caso, relativamente en los mismos, igualmente, hay diversas clasificaciones de los tipos de agresión, no obstante, independientemente de las divergencias y las tipologías, el daño que causa la violencia o agresión es irreparable e irreversible, el dolor imperecedero. Para ejemplificar lo expresado cito del libro *En busca del unicornio* de Eslava:

[...] y luego hizo venir al verdugo y le mandó que cortara las manos al que había robado y el verdugo se las cortó y le remendó los brazos que no se desangrara y las manos las ataron a un palo largo y las pasearon por todo el corral y campamento pregonando la justicia hecha, y al que había quedado manco lo dejamos atrás, que ya no servía para caravanero. (p.33)

Al leer la descripción del episodio que precede, queda esa sensación de imposibilidad ante este tipo de condiciones concretas en las que, ante una situación puntual, caracterizada como agresión hostil, según Feshbach (1970) citado por M. A. Carrasco González en Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos, cita:

“Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material”, se toman medidas que no solo

denigran al ser humano, sino que, ocasiona un mal perpetuo en la psiquis y físicamente.

Así, la agresión desde distintas aristas se evidencia en los cuentos escogidos. Algo parecido sucede con la ya citada obra *Un hombre y un río* de Hidrovo, el escritor narra la historia de Martín Vinces y su familia que estaba conformada por trece hijos. Vivían en “El Calvo” eran dueños de una propiedad muy grande, administrada por Martín, hombre bueno que gozaba del aprecio de la gente. Como vecino llegó la familia Rosado, quienes tenían un cerdo, por algunas ocasiones se le pasó a la propiedad de los Vinces, y comió el yucal, destruyéndolo. De forma comedida, un par de ocasiones, Martín pidió que tuvieran cuidado, inclusive mandó a arreglar el chiquero, pero, el cerdo se volvió a pasar; Martín irritado por el daño que había causado el animal, tomó su escopeta y lo mató. Lo cual, desencadenó odio, represalia y crímenes. A Martín lo asesinaron, por ende, su hijo Celestino toma venganza e incendia a toda la familia y casa de los Rosado. Este es el punto de partida para que a Celestino le sucedan un sinnúmero de tragedias; al finalizar la novela él se ahoga en el río, la corriente lo lleva y no lo encuentran.

Hidrovo Velásquez, en la obra de referencia, para describir la muerte de Martín Vinces, cita:

La noticia llenó el enorme espacio comprendido entre los cerros del lugar y saliendo al camino principal se extendió hasta Santa Ana.

Mataron a don Martín Vines.

¡No!...

Lo dispararon subiendo el cerro (p.25)

No obstante, esta agresión física e intencional desencadenó odio, dejando huellas inefables en la psiquis por el dolor causado. En otros episodios de la novela se describen otros tipos de violencia causada por la venganza, y el incendio que a continuación se cita:

El posta trajo, además dos cajas de kerosene y, aunque la cantidad parecía excesiva, no resultaba difícil pensar que el combustible hubiese sido comprado para revenderlo. [...] Tres horas después el paisaje había muerto, quedando en su lugar la alta mole del silencio nocturno. Pero de pronto unos malabares de fuego resucitaron las formas de las cosas [...]

¡Incendio!

Eso es la en la casa de los Rosado. Apostaría...

[...] Nadie, hallándose en casa de los Rosado, habría podido escapar. (p.33)

En la síntesis de *El Jarama* y *Un hombre y un río*, se puede notar que existen puntos de encuentro: el *habitus* de la violencia; el río que está presente como un símbolo, igual es un lugar de recreación muy importante, en el que confluyen nacionales y extranjeros, tiene palizadas y corrientes fuertes. Hidrovo cita: El río estaba allí libre, ofreciéndose a todos. Miles y miles de bototos se hundían en él, a lo largo de todo su trayecto. Hombres, familias, pueblos calmaban allí su sed (p.101).

El río que brindaba beneficios a los habitantes, remanso de paz, que permitía el comercio, era un medio de vida, al mismo tiempo su verdugo, traicionero por su naturaleza, el río Portoviejo, finalmente, cobra la vida de Celestino, personaje principal de la obra, quien tenía un nexo muy fuerte con el torrente. El momento que se ahoga, el autor representa, así:

¡Auxilio!, ¡auxilio! —gritó Rosaura.

No era posible, en esos momentos, saber lo que había pasado. Se separaron los palos y el viejo cayó en un remolino. Probablemente, se dejó llevar hasta el fondo (lo aconsejable) para reaparecer en otro sitio. Pero no salía ningún lugar. Tal vez el golpe... el peso de las ropas...los años. (p.367)

Metodología:

Desde el punto de vista metodológico el estudio fue de corte documental, bajo un enfoque hermenéutico de la beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social. La hermenéutica se constituyó en la principal fuente de generación de información, que según Sandín (2003), es el arte de explicar textos o escritos, obras artísticas que considera la vía hipotética deductiva como la más efectiva. El corpus del estudio lo constituyeron las lecturas relacionadas a la agresión. Entre sus resultados fue posible develar que la teoría propuesta del *habitus* ha ganado espacio desde siempre; el hombre, por lo general, soluciona los problemas por medio de la violencia disoluta.

Conclusiones:

En el desarrollo del trabajo se ha evidenciado distintas representaciones de agresión, la teoría propuesta del *habitus* ha ganado espacio desde siempre; el hombre, por lo general, soluciona los problemas por medio de la violencia disoluta. Es preocupante que, a pesar de conocer las condiciones y efectos de la agresión o violencia, el hombre no intente cambiar los paradigmas sociales establecidos, resulta todo lo contrario: cada vez el conglomerado humano se deshumaniza más, la fórmula es “quien más agrede tiene más poder”. Sí, ya sea por afán de poder, por falta de buenas relaciones interpersonales, por falta de valores; la violencia, coexiste en el ser humano, en él prevalece ese anhelo de supervivencia y supremacía. Es notable que el hombre ha logrado evolucionar e ir a la par de los avances científicos, no obstante, movido por los mencionados intereses mezquinos no supera el estereotipo de solucionar los problemas por medio de la agresión. El cambio de modelo es su real desafío.

En cuanto a los autores referidos, se ha podido observar cómo la agresión está presente en sus mentes, resultado de aquel momento histórico, en este caso particular, de España. Grito silencioso de los escritores que han probado la realidad dolorosa, que a pesar del discurrir del tiempo no se ha superado. En el caso de Sánchez Ferlosio; Manuel Rivas; Eslava, la posguerra les dejó dolor, frustración y cicatrices físicas y psíquicas como lo reflejan los personajes de las obras elegidas, que vivieron la agresión a diario, una vida sin vida porque fueron sumergidos en la tristeza,

puesto que, en sus existencias no había alegría ni esperanza, tan solo resignación ante la agresión y violencia a lo que permanecieron sometidos por un sistema que no escogieron, sencillamente les tocó vivir.

Al leer cada uno de los textos, los personajes nos han hecho conmover el corazón con un sentimiento de angustia e impotencia, cabe destacar la relevancia de ellos en las obras, están muy bien logrados, puesto que llegan al corazón, por ende, aporta al postulado de Ortega y Gasset propuesto en *El concepto de novela* cita: “Entonces nos complacemos al sentirnos impregnados y como saturados de ellos y de su ambiente, al percibirlos como viejos amigos habituales de quienes lo sabemos todo y al presentarse nos revelan toda la riqueza de sus vidas” (Sullá Enric, 1996, p.32).

Los antecedentes analizados traen a la memoria la investigación que efectuó Albert Bandura (1925) sobre la tendencia conductual – cognitiva. Reconocido –especialmente– por su teoría del aprendizaje social, con la cual demostró que los niños aprenden a ser violentos a través del modelado de un adulto. El punto de referencia es el experimento del “Muñeco Bobo” (1961- 1963), es decir, los niños imitan las conductas de los padres, maestros, compañeros, medios de comunicación. En conclusión, afirmaremos que debería existir un referente que contribuya a la solidez del control y manejo de la tolerancia, privilegiando el autocontrol como guía.

Este estudio abre la puerta a otros investigadores para que

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

- Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.
 1. Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDE: la lectura crítica se inicia muchas veces a partir de decodificaciones de la realidad, las palabras nos llegan a través de la lectura del mundo, dice Freire, después esas lecturas vuelven al mundo quienes las perciben como son, representaciones de la realidad.

4.2. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: EL DISCURSO PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTU- DIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Produce textos escritos, los que se apoyan en ideas de expertos sobre diversas temáticas

Logros de aprendizaje:

- Identifica los procesos de escritura.

Contenidos:

- Narración oral y escrita: exposición, discurso.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Lectura

<https://concepto.de/discurso/>

- Concepto
- Narración oral y escrita: exposición, discurso.
- Elaboración de un discurso.

Tiempo estimado: Semana 10 - 4 horas

FUENTES

- <https://concepto.de/discurso/>

Concepto

Narración oral y escrita: exposición, discurso.

Procesos didácticos y estrategias

PREGUNTAS ORIENTADORAS

- Objetivo: Reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje.
- Orientaciones:

Lea el marco conceptual sobre el discurso. Para finalizar desarrolle sistemáticamente las actividades propuestas.

Concepto de *Discurso*

Te explicamos qué es un discurso y las disciplinas que estudian el discurso. Además, los cuatro tipos de discurso y sus funciones.

Un discurso es la forma en que un emisor construye un mensaje.

¿QUÉ ES DISCURSO?

El concepto de discurso es muy amplio y puede referirse a varias cuestiones. En general, el discurso es lo que decimos, es decir, **el término se asocia con la transmisión de un mensaje mediante las palabras**. Este mensaje puede ser escrito u oral, independientemente.

Un discurso es la forma en que un emisor construye un mensaje y las características que este mensaje posee. Un discurso **es una instancia de** comunicación.

En una situación comunicativa intervienen varios elementos, pero lo indispensable es la transmisión de un mensaje (discurso) entre un emisor y un receptor utilizando un código (que usualmente es el lenguaje) y a través de un canal, que puede ser oral, escrito, etcétera. Un discurso **se da en un contexto determinado, en un tiempo y lugar específicos** y bajo ciertas condiciones.

La palabra discurso **suele relacionarse con la palabra relato**, en referencia al contenido cultural e ideológico de una persona o personas dentro de una determinada ideología. Por

ejemplo, cuando se habla de un discurso liberal, marxista, moderno, etcétera.

Sin embargo, socialmente, lo que llamamos discurso y el concepto más generalizado es en referencia a **cuando una persona habla ante un público y emite un mensaje previamente preparado**, es decir, un texto (escrito anteriormente) y leído frente a una determinada audiencia.

En los actos importantes se efectúan discursos, así como lo hacen los políticos, los directivos de una empresa o colegio, etcétera. Un discurso **busca orientarse a un tema o temas en particular** y desarrollarlo de manera que capte el interés del público. Muchos discursos se apoyan en recursos informáticos como presentaciones de diapositivas, vídeos, imágenes expuestas en pantallas, entre otras cosas.

LAS DISCIPLINAS QUE ESTUDIAN EL DISCURSO

La lingüística estudia el discurso como forma de lenguaje escrito u oral.

Al ser un concepto muy amplio varias disciplinas o ciencias estudian y analizan el discurso.

- En primer lugar, la lingüística estudia el discurso como forma de lenguaje escrito u oral, es decir, el texto o conversación.
- En cuanto a la situación de la comunicación se encargan la **antropología** y la **etnografía**.
- Para la **filosofía**, el discurso responde a un sistema social

de ideas o pensamientos.

- Dentro de la **psicología**, en el área del psicoanálisis, el discurso se basa en una cuestión lógica.

LOS CUATRO TIPOS DE DISCURSOS

Para la lingüística, el discurso se divide en **cuatro formas discursivas**. Diferenciarlas no es sencillo y no aparecen de forma diferenciada, ya que el habla humana no admite siempre categorías exactas.

- El **discurso narrativo** refiere a hechos que se expresan en un determinado contexto de tiempo y espacio y que pueden ser reales o imaginarios.
- El **discurso descriptivo** intenta mostrar las características de lo expresado sin emitir una valoración personal.
- Un **discurso expositivo** informa acerca de algo de manera objetiva, clara y ordenada.
- Un **discurso argumentativo** es aquel que utiliza un emisor para convencer o persuadir acerca de algo. Es típico de la oralidad, de las conversaciones, debates, conferencias, o dentro de los textos como imitación de la **oralidad**.

LAS FUNCIONES DEL DISCURSO

Si buscamos llamar la atención del oyente la función del discurso será apelativa.

Además, según la postura que toma el hablante, **el lenguaje dentro del discurso toma distintas formas**. Si el mensaje ape-

la a expresar un sentimiento, el discurso tendrá una función expresiva. Si buscamos llamar la atención del oyente, será apelativa.

Cuando deseamos saber si el otro ha oído bien nuestro mensaje, fática. **La función que retoma el mismo lenguaje se llama metalingüística.** Cuando se trata de ficción, el discurso es poético y si brindamos información objetiva, la función será informativa o referencial. Fuente: <https://concepto.de/discurso/#ixzz6LhFEWf9X>

ACTIVIDADES BÁSICAS

Elabore un discurso de agradecimiento siguiendo las pautas que se indican en este apartado. Deberá redactarse con sus palabras y en dos párrafos.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDA: las partes del discurso son Introducción o exordio; desarrollo: estructura de las ideas; conclusión o epílogo.

4.3. EL PROCESO DE LA ESCRITURA: NORMAS DE REFERENCIA Y CITACIÓN

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

- Produce textos escritos, los que se apoyan en ideas de expertos sobre diversas temáticas.

Logros de aprendizaje:

- Identifica los procesos de escritura.

Contenidos:

- Normas de referencia y citación: Normas INEN en la comunicación administrativa (memorando, oficios, actas, informes)

- Escritura académica (micro ensayos, ponencias, congreso).

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Lectura
- <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3065>
- La actuación como estrategia metodológica para la enseñanza de semiótica.
- Revisión de normativa y elaboración de bitácora e informe, correspondientes al proyecto de asignatura "Arco Iris de la Comunicación Humana".

Tiempo estimado: Semana 11 - 4 horas

FUENTES

- <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3065>
- La actuación como estrategia metodológica para la enseñanza de semiótica.

Procesos didácticos y estrategias

TALLER

- Objetivo: Promover el conocimiento de los estudiantes.
- Orientaciones:

Consulte la Normativa INEN y APA.

Posteriormente elabore la bitácora e informe correspondientes al avance del Proyecto de asignatura “Arco Iris de la Comunicación Humana”.

Lea el ensayo “La actuación como estrategia metodológica para la enseñanza de semiótica” y dé su apreciación sobre del tema.

ACTIVIDADES BÁSICAS

BITÁCORA

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DATOS DE LA LECTURA	LÉXICO SELECCIONADO

Nota.- Detallar en la bitácora la información de todas las lecturas (autor, título, la bibliografía que está en las fuentes de cada unidad) y el vocabulario seleccionado correspondiente al Proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana.

Guía para la elaboración de un informe de lectura

El texto del informe se redacta en prosa, el propósito fundamental es informar concomitante con los objetivos que se hayan planteado. Este tipo de informe expone, describir, explicar, ana-

lizar, interpretar y argumentar. Expanda los campos según lo requiera.

Encabezamiento	
Objetivo	
Bibliografía	
Palabras clave	
Introducción	
Cuerpo del trabajo	

Dé su apreciación respecto al ensayo que a continuación se presenta:

Ensayo: LA ACTUACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS LITERARIOS. LA ACTUACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA. Autores: Ana Teresa Rivera Solórzano y Lourdes Isabel Arias Ruiz. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE), 7(3), 161-169. 2019.

RESUMEN

Las estrategias son fundamentales para la transmisión de conocimientos, cada semestre los docentes preparan el material para dictar sus clases y seleccionan las más idóneas, porque de estos dependerá también el desarrollo de la innovación, creativi-

dad y retención de conocimientos. A continuación, se presente la estrategia metodológica que se aplicó en la asignatura Teoría de análisis literario: enfoques, visiones y escuelas, correspondiente al Tercer Nivel (2018-2), Carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí”. El objetivo fue proponer la estrategia metodológica, basada en la experiencia para la enseñanza de la Semiótica y Semiología. La metodología constó de dos partes: la primera fase documental, inició con un breve recorrido de postulados teóricos de Charles Peirce (1839-1914), Ferdinand de Saussure (1857-1913), y Umberto Eco (1932-2016). Posteriormente, en la segunda parte se describió la estrategia didáctica, el procedimiento heurístico aplicado a través de una presentación de arte puesta en escena, para lo cual, los alumnos debieron leer disímiles obras literarias y luego relacionarlas con las teorías de los autores mencionados. Finalmente, se presentó el trabajo artístico inherente a los postulados. Los resultados obtenidos fueron diversos e inéditos, constó de dos partes: la galería de cuadros, exposiciones e interpretación de algunas canciones nuevas, cuya autoría es de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Estrategia metodológica, actuación, lingüistas.

ACTION AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR THE ANALYSIS OF LITERARY TEXTS 1 Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Literatura hispanoamericana, Docente en Pedagogía

de la Lengua. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ana.rivera@uleam.edu.ec. Ecuador 2 Médico, Psicóloga General, Magister en Seguridad, Salud y Ambiente Laboral, Docente de Psicología. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, lourdes.arias@uleam.edu.ec. Ecuador. Ana Teresa Rivera Solórzano, Lourdes Isabel Arias Ruiz 162

REFCaE. Publicación arbitrada cuatrimestral. Vol. 7, Año 2019, No. 3 (septiembre-diciembre)

ABSTRACT

Strategies are fundamental for the transmission of knowledge, every semester teacher prepare the material to teach their classes and select the most suitable ones, because the development of innovation, creativity and knowledge retention will also depend on them. Next, we present the methodological strategy that was applied in the subject Theory of literary analysis: Approaches, visions and schools, corresponding to the Third Level (2018-2), Career Pedagogy of Language and Literature, Faculty of Education Sciences at the Lay University "Eloy Alfaro de Manabí". The objective was to propose the methodological strategy, based on the experience for teaching Semiotics and Semiology. The methodology consisted of two parts: the first documentary phase, began with a brief tour of theoretical postulates of Charles Peirce (1839-1914), Ferdinand de Saussure (1857-1913), and Umberto Eco (1932-2016). Subsequently, in the second part the didactic strategy was described, the heuristic procedure applied through a

presentation of staged art, for which, the students had to read dissimilar literary works and then relate them to the theories of the mentioned authors. Finally, the artistic work inherent to the postulates was presented. The results obtained in it were diverse and unpublished, it consisted of two parts: The gallery of paintings, exhibitions and interpretation of some new songs, whose authorship belongs to the students. KEY WORDS: Methodological strategy, acting, linguists.

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser eminentemente social que se comunica a través de un sinnúmero de componentes como los códigos, símbolos y signos lingüísticos. En el ámbito universitario, cuando los estudiantes escuchan hablar del signo lingüístico les causa temor y hay propensión negativa en el aprendizaje. Razón por la cual, se compartirá el trabajo artístico a modo de actuación, que se desarrolló como estrategia metodológica en la asignatura Teoría de análisis literario: enfoques, visiones y escuelas, correspondiente al Tercer Nivel (2018-2), Carrera Pedagogía de la Lengua y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí”. La estructura del presente trabajo consta de dos fragmentos, el primero iniciará con un breve recorrido de postulados teóricos de Charles Peirce (1839-1914), Ferdinand de Saussure (1857-1913), y Umberto Eco (1932-2016). En la segunda fracción se describirá la estrategia didáctica, el procedimiento heurístico aplicado y los resultados. El objetivo

fue proponer la estrategia metodológica, basada en la experiencia para la enseñanza de la lingüística y semiótica. La teoría que sustenta este estudio se refiere a la *pragmatisch*, conexo a lo experimental, a lo empírico, tendencia que se basa en la práctica y es relativo a ella. Para los pragmatistas la experiencia los distingue.

En el caso de los estudiantes leyeron y examinaron las obras comprendiéndolas, lo cual, lleva a los alumnos al estímulo de la retentiva y crear un producto como resultado. Lo expresa Maribel Salmerón Cevallos, Jhonny Villafuerte Holguín, Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras, quienes citan a Rodríguez (2015), la lectura de textos literarios se convierte en una estrategia que pretende estimular la memoria y la imaginación de los jóvenes (2019, p.147). Los métodos aplicados fueron de tipo bibliográfico, los alumnos visitaron las bibliotecas para consultar libros, revistas y periódicos. También, el inductivo, deductivo, analógico y comparativo. Para los estudiantes no fue sencillo comprender el proyecto a presentar al cierre del semestre, no obstante, asumieron el desafío porque están conscientes que es fructífero aprender haciendo, así tienen la libertad de desarrollar competencias como la creatividad concomitante con el pensamiento lateral y divergente, lo cual, coadyuvó para que desde su imaginario logran cristalizar la segunda etapa en la que se evidenció una producción inédita y espectacular.

Como lo indican José Antonio Bazurto Roldán, Johnny Javier Larrea Plúa, Pedro Luis Vincent Caicedo, en la investigación: Es-

trategia metodológica para valorar la formación académica desde el enfoque estudiantil universitario, quienes citan a Cedeño (2018, p.3), enuncia [...] permite identificar nuevas exigencias formativas en la acción del aprender haciendo que permiten mejorar las prácticas profesionales, esto implica que los trabajos autónomos con libertad y responsabilidad de los alumnos es uno de los retos más importantes para las universidades (2019, p.171).

DESARROLLO:

La estructura del presente trabajo consta de dos fragmentos, la primera iniciará con un breve recorrido de postulados teóricos de Charles Peirce (1839-1914), Ferdinand de Saussure (1857-1913) y Umberto Eco (1932-2016). Los signos son unidades significativas como palabras, sonidos, imágenes, gestos u objetos que comparten un significado social; se utilizan en la vida cotidiana y son interpretados de manera constante convirtiéndose en un sistema de signos, que conforma un lenguaje. Ferdinand de Saussure (1857-1913) es el fundador de la lingüística. Indicó que el signo se divide en dos partes: significado y significante, el primero el significado o concepto representado socialmente como una construcción mental acerca de algo, es lo inmaterial. El significante es la parte material, lo que los sentidos perciben acerca de algo de manera visual, auditiva, tacto, olfato o gustativo. Existen diferentes tipos de signos, no obstante, Saussure se preocupa del signo lingüístico. Es así como el signo lingüístico no es el objeto de una teoría, sino el medio para presentar una teoría cuyo

objeto es otro distinto. El signo es biplánico porque se refiere al significado (concepto: palabras, íconos y gestos) y significante (imagen acústica: pensamientos, emociones, conceptos y sentimientos), es decir que hay una relación recíproca. Charles Sanders Peirce (1839-1914) es considerado fundador de la corriente del pensamiento llamada “pragmatismo” y “padre de la semiótica contemporánea” entendida como teoría filosófica de la significación y de la representación. Su legado es trascendental, se refiere a un método. La tricotomía del signo según Peirce: Signo (Representamen) el signo representa al objeto fundamentado en la idea de este, denominado fundamento del representamen; Interpretante, creación de un signo equivalente en la mente de una persona; Objeto, lo representado, el referente.

Para Umberto Eco (1932-2016) la semiótica estudia la cultura y la reconoce como un proceso de comunicación, explica que en los procesos culturales hay sistemas, y permite el análisis de los contextos para comprender los problemas que rodean al ser humano. Carlos Vidales expresó “La primera hipótesis convierte a la semiótica en una teoría general de la cultura y, en un momento dado, en un sustituto de la antropología cultural” (2013). Las teorías que plantean los filósofos se complementan, y son parte de la sociedad, de la cultura están presente en los objetos, en el lenguaje, en el color, en la propaganda, en la mutación del signo, en la diacronía y sincronía de los acontecimientos históricos, por ello es importante entenderlas para relacionarlas de manera efectiva. En el caso de los alumnos interesados en desarrollo del pro-

yecto de la asignatura dada la importancia de la lectura de libros, radica también en la riqueza de signos que al finalizar el proceso los estudiantes analizaron e interpretaron y relacionaron las teorías. Fue relevante la comunicación asertiva, la solvencia y manejo del público, el dominio escénico, la resolución de problemas que se pudieran presentar. Luis Aníbal Alonso Betancourt, Rolando Gamboa Rodríguez, Lourdes Jesus Zaldivar Bonet, en la Formación de la competencia formativa profesional, manifiestan: “[...] se requiere de profesionales preparados que pongan en práctica una competencia comunicativa profesional que permita intervenir y resolver los problemas profesionales que se manifiestan en el contexto laboral y en la sociedad de manera eficaz, eficiente y con calidad” (2019, p.15). Se utilizó el método heurístico lo que permitió al maestro coordinar acciones, sugerencias, preguntas y directrices. En cuanto al educador le admite guiar el conocimiento, impulsar la lectura, reflexión e investigación llegando a sus propias conclusiones.

La estrategia que se propone es sistemática, transformadora, integral y ontológica. El objetivo general que busca es plantear acciones paralelas a las técnicas de transformación, tendientes a desplegar la creatividad, comprensión y aprehensión de los conocimientos en los estudiantes. Tiene las siguientes etapas: Etapa de inicio: -Seleccionar el nivel de estudiantes con los que se va a realizar el proyecto. -Seleccionar el marco teórico y las teorías que se van a enseñar a los estudiantes. -Establecer contenidos a enseñarse y tiempos previstos para el semestre. Etapa de plani-

ficación: -Establecer un diagnóstico de las debilidades y fortalezas de los estudiantes. -Diseñar una hoja de ruta con indicadores, objetivos a alcanzar y las acciones a ejecutarse. -Tener claro el proyecto y cumplir disciplinadamente la planificación planteada. Etapa de ejecución: -Socializar el sílabo a los alumnos, porque les permite conocer la dinámica a desarrollarse y les brinda la oportunidad de sugerir algún cambio, en caso de considerarlo pertinente. -Seleccionar el texto con el que los alumnos trabajarán el proyecto durante el semestre. Del cual entregan copia de la portada a la maestra para que realice el seguimiento correspondiente. -Levantar la información y archivar alfabéticamente. -Explicar el marco teórico que registra el sílabo, paulatinamente se enseña a relacionar conceptos y fundamentos con los distintos argumentos de los libros escogidos por los estudiantes.

De esta forma los alumnos poco a poco comprenden las teorías propuestas de los autores ya mencionados en este trabajo. -Comparar y establecer relaciones, determinar puntos de desencuentro, además que aplican los estadios como la descripción, el análisis, la comparación y lo explicativo; por tanto, desarrollan la habilidad del pensamiento crítico. Etapa de seguimiento y control: -Monitorear las ideas o propuestas que los estudiantes tenían previsto enseñar para personalizar su texto. -Orientar a los educandos para perfeccionar sus ideas. -Realizar talleres prácticos para mostrar los avances de los proyectos. -Ensayar en el auditorio de la facultad. -Preparar a los maestros de ceremonia. Etapa de cierre: -Elaborar invitaciones para autoridades, prensa y ni-

veles de la carrera. -Diseñar el guion de la exposición artística. -Enviar a la imprenta el guion. -Solicitar el auditorio de la Facultad. -Preparar el escenario e instalar los equipos. -Iniciar la exposición artística. Del trabajo realizado se concluye en que la actuación permitió despertar la curiosidad en los estudiantes, como lo expresan Ávila, Pérez y González (2019) “Una de las claves de la enseñanza es saber despertar la curiosidad. La curiosidad es uno de los bienes más preciados de que disponemos”. Ya que les permitió conocer mucho más, los signos se multiplicaron, tuvo el matiz de la imagen artística, el color, la innovación y musicalidad, todos los trabajos presentados fueron un estreno.

Además, hubo el apoyo de periodistas, actores, músicos y psicólogos en formación, es decir la figura de otras disciplinas relacionadas al fin. Previa la lectura de las obras, los estudiantes comprendieron los postulados de los teóricos explicados y analizados por la docente, en la asignatura. La actuación ameritó elaborar recursos didácticos favorables para la comprensión del conocimiento y como estrategia metodológica promovió el trabajo en equipo por el diseño del escenario y logística de aparatos o materiales. La suma de acciones, actividades, recursos didácticos y estrategias metodológicas que se aplican para enseñar deben ser motivadoras e innovadoras, así captar la atención de los estudiantes y establecer un camino que garantice la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico, el hábito lector, la creatividad e innovación.

Los resultados obtenidos en el presente estudio tienen un

punto de partida en la creatividad que utiliza la maestra para llegar al estudiante, es sin duda el aporte más importante que surge de un cerebro estimulado, creativo y empático que logra conectarse con los estudiantes. Para comprenderlo se requiere de un análisis neurocientífico, específicamente de la neurociencia cognitiva. La neurociencia, es un término acuñado en el siglo XX, es un conjunto de disciplinas que, con métodos diversos, estudian el sistema nervioso, en sus diferentes aspectos: morfológicos, fisiológicos, embriológicos, genéticos, bioquímicos, patológicos, psicológicos, filosóficos (Farisco, 2017). Es la psicología cognitiva, una de las ramas de la neurociencia que, permite comprender cómo aprende el cerebro y cuál es el proceso adecuado para llegar al aprendizaje significativo. Las estrategias metodológicas para enseñar, en este caso hacer la asignatura “Teoría de análisis literario: enfoques, visiones y escuelas” conocimiento para llevarlo a la comprensión duradera, se fortalece por el uso de los elementos fundamentales para el aprendizaje que tiene el cerebro. “Por lo tanto los maestros no solo deben preocuparse de cómo enseñar sino de cómo los alumnos aprenden” (Valdiviezo, 2014). El maestro, al llevar la teoría a la práctica, *pragmatisch*, en el presente caso, “crear música”, “crear arte” relacionada a la teoría, permite participar al hemisferio cerebral derecho, que es considerado como el hemisferio creativo, el cerebro que canta, que dibuja, que pinta, etc.

Esta forma de aplicar la enseñanza permite conectar varias áreas importantes del aprendizaje tales como el sistema límbico,

compuesto por el hipocampo que controla la memoria, la amígdala cerebral que controla el miedo y el amor. Se sugiere que en la estrategia utilizada para el aprendizaje de la asignatura se genere en diferentes etapas el estímulo neuronal adecuado para que el conocimiento sea duradero. Etapa 1. El temor a lo nuevo, “Los estudiantes estuvieron escépticos inicialmente” estimula la amígdala cerebral, que reacciona a lo desconocido colocando las conexiones neuronales en alerta, atención sostenida. Etapa 2. La lectura de las diferentes obras para ser analizadas según los teóricos de la lingüística, y conectándolo con el pensamiento complejo del alumno, estimula el lóbulo frontal del estudiante, pues este lóbulo busca solucionar problemas y llevarlos a un análisis de los diferentes postulados que dependerá de la personalidad del estudiante; desde la psicología cognitiva, no todos comprenden igual. Etapa 3. Posteriormente entra al escenario el Hipocampo, es el área del cerebro relacionada a la memoria a largo plazo, que se estimula con la emoción, una vez que el proceso se va cumpliendo, los estudiantes se emocionan al ver los resultados, ellos aprendieron haciendo, y aprender haciendo algo novedoso, logra estimular las áreas del cerebro que dejan huella duradera en el aprendizaje. Unidos estos elementos cerebrales del aprendizaje, los estudiantes pasaron por todas las etapas que les permitieron crear arte musical, teatro, baile y todas las expresiones que los llevaron a comprender y a representar lo aprendido de manera indeleble. Un punto adicional de importancia en el desarrollo de la estrategia para lograr aprendizaje es la empatía maes-

tro-docente, esto evidentemente, acorta distancias que muchas veces son la limitante en el aprendizaje, siendo el punto de partida que complementa un proceso bien llevado, y cumpliéndose el principio que, para la neurociencia cognitiva toma cada vez más fuerza y que ya Aristóteles manifestó “El hombre es un ser social por naturaleza”.

DISCUSIÓN

El proceso llevado a cabo para dar la asignatura, Teoría de análisis literario: enfoques, visiones y escuelas, cumple con aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que se obtienen excelentes resultados al permitir involucrar el área creativa del cerebro, hemisferio derecho, y el área organizacional del cerebro izquierdo. Así la fase inicial basada en la teoría de las diferentes escuelas logra desencadenar el uso del hemisferio izquierdo en los estudiantes, mismo que en estudios actualizados demuestran ser el dominante en estudiantes universitarios. La propuesta artística como método de enseñanza activa el hemisferio cerebral derecho, de poca dominancia estudiantes universitarios, permitiendo así aprendizajes significativos. Los resultados evidencian un buen rendimiento de los estudiantes, con un aprendizaje duradero, que es el fin de todo docente.

CONCLUSIONES

La educación universitaria debe ser innovadora, donde los docentes proponen estrategias novedosas con apoyo multidisci-

plinario, a fin de lograr mejores resultados. 2. Los estudiantes universitarios, a lo largo de la trayectoria educativa, son inducidos al uso de la dominancia cerebral izquierda, que no es inadecuada, pero deja de lado la potencialidad de los dos hemisferios para aprender. 3. Los estudiantes de la asignatura, evidenciaron buenos resultados de aprendizaje, y lo más importante de la metodología utilizada, es tener la certeza como docente de haber logrado el objetivo esperado. 4. La Universidad, debe ser pionera en utilizar las potencialidades individuales de los estudiantes con propuestas estratégicas, partiendo de la lateralidad cerebral del estudiante y fomentando la creatividad en todas sus formas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (2019). Formación de la competencia formativa profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 13-32. Recuperado de <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2743>
- Alvarado, R. (2017). *Semiótica I*. Cuenca, Ecuador: Objetos Singulares.
- Ávila, E., Pérez, J., & González, F. (2019). Construcción social de las competencias investigativas de los docentes de educación superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 91- 110. Recuperado de <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3006/1826>
- Bazurto, J. (2019). Estrategia metodológica para valorar la for-

- mación académica desde el enfoque estudiantil universitario. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 167-184. Recuperado de <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2984>
- DLE Real Academia Española. (2019). *DLE Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=lapicero>
- DLE Real Academia Española. (2019). *DLE Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/fetch?id=Xt-QvCwh>
- Farisco, M. (2017). Filosofía de las neurociencias, cerebro, mente, persona. *EUCASA. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*.
- Guerrero, C. (2019). Cerebral hemisphere stimulation program in learning construction of 5 year old children in initial education of Yungar District in Carhuaz.
- Lucía, M., & Donado, G. (s.f.). *Teoría e investigación de los estilos de aprendizaje*. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n13_2007/gravini.swf
- Maribel Salmerón Cevallos, J. V. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 143-166. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/2925-6593-1->
- Marín, M. (s.f.). Aplicación del internet y las redes sociales como medios educativos en el proceso de enseñanza. *Ciencia-*

- matria*, 1(1), 11–23. Recuperado de <http://www.ciencia-matriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/58>
- Palomar, M. de los Á. (2017). Modificaciones de las interacciones audio-motoras asociadas con la formación musical y el aprendizaje de un vocabulario nuevo, 1.
- Segarra, M., Estrada, M., & Monferrer, D. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. Interconexión de los hemisferios cerebrales. *Revista española de pedagogía. Universidad internacional de la Rioja (Unir)*. <https://doi.org/10.2307/24711330>
- Valdiviezo, L. (2014). Psicología cognitiva y neurociencias de la educación. *Revista IIPSI*, 28.
- Vidales, C. (2019). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confusiones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra*, 66. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/actual/cvidales.html>

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDA: Una bitácora de trabajo es un cuaderno o una serie de anotaciones electrónicas, en las que se recopilan detalles importantes y todo tipo de anotaciones en el desarrollo de un trabajo o proyecto.

https://www.ejemplode.com/11-escritos/1686-ejemplo_de_bitacora_de_trabajo.html

UNIDAD V

5.1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA SINTAXIS

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

Logros de aprendizaje:

- Utiliza los elementos gramaticales y sus relaciones con el proceso de escritura

Contenidos:

- Sintaxis.
- Oraciones simples según la actitud del hablante.
- Clases de oraciones por la naturaleza del verbo.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Lectura
- Análisis de texto:
- Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. (Paula Carlino)
- Trabajo individual.

Tiempo estimado: Semana 12 - 4 horas

FUENTES

- <https://www.aacademica.org/paula.carlino/185.pdf>
Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. (Paula Carlino)
- https://archivosdiversos.weebly.com/uploads/2/1/7/6/21760126/oraciones_seg%C3%BA_n_la_actitud_del_hablante.pdf

Oraciones según la actitud del hablante.

Procesos didácticos y estrategias

LECTURA Y COMPARACIÓN CRÍTICA

Objetivo: Comprender y expresar con corrección, por escrito los aspectos importantes del texto.

Orientaciones:

Lea el documento que a continuación se propone.

Lea el marco teórico que se presenta en esta sesión.

Desarrolle las actividades propuestas de manera sistemática, las cuales le llevan a recordar los tipos de oraciones y a la comparación crítica.

Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. (Paula Carlino)

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de una indagación documental que he emprendido para conocer qué se hace, en diversos lugares del mundo, con la escritura de los alumnos que cursan estudios superiores (Carlino, 2002, 2003b y 2005). Motivan mi trabajo dos puntos de partida. Por una parte, la convicción de que escribir no es sólo un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. Múltiples investigaciones realizadas en diversos campos vienen mostrando lo contrario (por ejemplo, Olson, 1996 y 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; para una síntesis, véase Carlino, 2003a): la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. Por otra parte, en nuestras facultades es frecuente la queja de los profesores acerca de cómo redactan sus alumnos, pero también es habitual que no se consideren responsables de hacer nada a partir de esta comprobación.

Estos dos hechos, combinados, resultan en un contrasentido: las universidades argentinas tienden a desaprovechar la función cognitiva de la escritura en tanto no la incluyen explícitamente dentro de las materias, que se centran sólo en transmitir contenidos. Las cátedras no suelen ayudar a los universitarios a desarrollar sus capacidades redaccionales, instrumento privilegiado para forjar un pensamiento crítico. Podría argüirse que los estudiantes deberían llegar al nivel superior sabiendo ya escribir. No

estoy de acuerdo con ello. Tampoco dudo de que la educación básica y secundaria deba transformarse para contribuir a formar mejores lectores y escritores. Sin embargo, recientes estudios en alfabetización académica han mostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y profesiones, que son llevadas a cabo sólo por las comunidades disciplinares y profesionales respectivas (Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Y no son accesibles para neófitos, a menos que algún experto les abra la puerta y comparta con ellos su cultura escrita (Russell, 1997; Woodward - Kron, 1999). Incluso aunque se pensara que los docentes deben ocuparse sólo de comunicar el conocimiento elaborado en cierta área (y no las modalidades de lectura y escritura en ella empleadas), sería todavía pertinente incluir la escritura en sus materias, como herramienta para elaborar y apropiarse de ese saber conceptual.

Centraré mi exposición en tres universidades de EE. UU. de Norte América que adhieren al desafío de enseñar a escribir y a pensar, simultáneamente, los contenidos de cada asignatura.

ENSEÑAR A ESCRIBIR, UN ASUNTO DE TODOS

El movimiento Escribir a través del Currículum, nacido en el medio anglosajón durante la década del 80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y propone usarla más allá de las clases de Lengua. Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. Por otra

parte, la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y también a sus patrones comunicacionales específicos. Así, en vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, este enfoque se ocupa del escribir en cada área curricular y, para ello, asesora al cuerpo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo hacerlo.

Lector comprometido se ofrece o De cómo cambiar los modos de corregir

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los impulsores de Escribir a través del Curriculum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. Sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación:

¿Cómo podemos responder los escritos de los estudiantes de forma que lleve a aprender, y no meramente a justificar la nota que ponemos? (Mosher, 1997).

Asimismo, sostienen que es necesario impulsar las operaciones de revisión. No obstante, los alumnos (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que producen, suelen centrarse sólo en aspectos superficiales (caligrafía, ortografía, gramática) y los retocan de forma cosmética (Bailey y Vardi, 1999; Jackson *et al.*, 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión

para reconsiderar la sustancia de lo escrito su contenido y organización, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando. Según Scardamalia y Bereiter (1985), la clave de este poder epistémico del proceso de composición es que los escritores expertos logran poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), en tanto que los inexperimentados se centran únicamente en redactar lo que saben. La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Por ello, el movimiento Escribir a través del Curriculum enfatiza la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector. Así lo expresa Hjortshoj, del Programa de Escritura de la Universidad de Cornell, en un curso de capacitación a docentes de Biología para integrar la enseñanza de la escritura en sus materias:

Debes ser un lector [...] antes de ser un corrector [... Por el contrario,] comenzar a leer el texto del alumno con ojos de corrector [...] invierte y socava el proceso. No es posible calificar

algo que no has leído, y el deseo de terminar de corregirlo interfiere con la lectura y la posibilidad de responder como lector. Cuando yo leo como corrector, me doy cuenta de que me apuro para emitir un juicio [...] la lectura se vuelve agresiva más que receptiva [...] En los comentarios que hago, por tanto, estoy fijado al lenguaje empobrecido y binario de la acreditación bueno/ malo, correcto/erróneo, verdadero/falso, interesante/aburrido [...] mi objetivo es justificar mi juicio lo más rápido posible (Hjortshoj, 1996). En el mismo sentido, se aboga por “ofrecer una audiencia” durante el proceso de escritura, de modo que los alumnos puedan reorganizar su escrito para mejorarlo, teniendo en cuenta los comentarios de un lector genuino. Rick Leahy, Director del Centro de Escritura de la Boise State University, cuenta que el folleto de otro Centro, en su portada, pregunta: “¿Qué tenía Shakespeare que no tienes tú? ¿Qué tenía Henry James que tú no tienes?” Y que una vez abierto, puede leerse adentro: “Una audiencia”: De allí surge que todo escritor necesita una audiencia que retroalimente su escritura en proceso. (Leahy, 1994). Así, una de las voces más extendidas dentro de este movimiento es la que promueve caminos para que los estudiantes aprendan a revisar los contenidos y la estructura de sus escritos. Y con ello, que puedan volver a pensar sobre el campo conceptual del que tratan sus textos. Las tres universidades analizadas en este trabajo, así como muchas otras alineadas con los mismos principios, se plantean, en síntesis, ayudar a sus estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y a hacerlos partícipes de las prácticas discursivas

de la comunidad disciplinar de su especialización. Y no en un curso inicial, separado del resto de las asignaturas, sino a través de programas en los que los alumnos cuentan con orientación de sus docentes para escribir los contenidos de las distintas materias.

TRES FORMAS DE AYUDAR A PENSAR Y A ESCRIBIR SIMULTÁNEAMENTE

En los Estados Unidos de Norteamérica existen 1670 colleges y universidades con carreras de cuatro años; más del 95% exige al inicio uno o más cursos de composición (Moghtader *et al.*, 2001). Lo que interesa a mi estudio, sin embargo, es conocer qué se hace con la escritura en la enseñanza superior, más allá de estas materias introductorias, para impulsar la alfabetización académica a lo largo de la formación superior. A continuación, detallaré las prácticas que realizan tres instituciones, en tanto representativas de, al menos, otras 25 universidades, cuya documentación he analizado pormenorizadamente. En ellas, pueden distinguirse tres modalidades de acompañar el desarrollo de la escritura: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. Estas formas, si bien distintas, son compatibles entre sí; incluso en varias universidades se combinan y potencian mutuamente. La secuencia elegida para exponerlas no es azarosa. Por el contrario, cada una de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el curriculum

regular que cada cátedra lleva adelante.

“Tutores de escritura”

Para analizar la tarea de los tutores de escritura, me centraré en el caso de la Universidad de Princeton, fundada como College of New Jersey a mediados del siglo XVIII. El Programa de Escritura de esta institución se inició de forma experimental en 1986 dentro del Departamento de Inglés y se consolidó como entidad independiente en 1991. Una piedra angular de su actividad son los tutores de escritura: estudiantes de posgrado de Princeton, de una amplia variedad de disciplinas, quienes reciben un breve entrenamiento inicial y material bibliográfico sobre la filosofía del Programa, además de una remuneración. Periódicamente se reúnen con el Coordinador y el Director del Programa para discutir la marcha de su tarea: comentar estrategias empleadas y problemas encontrados en su labor. Se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes les llevan sus producciones al Centro de Escritura, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a sus docentes para ser evaluados. El Centro recibe consultas seis días a la semana, en turnos de 50 minutos para angloparlantes y de 90 para hablantes de otras lenguas y para universitarios de cursos superiores que están trabajando en proyectos independientes. Las responsabilidades de los tutores, así como los fundamentos de su tarea, aparecen detallados en el “Manual de Tutorías” que se les entrega al incorporarse al Programa:

El rol más apropiado para los tutores es ser un compañero de escritura más experimentado [...], lo cual permite proclamar vuestra experiencia pero delega en los estudiantes la responsabilidad sobre su propia escritura. En este rol, ustedes deben llevar a las tutorías respeto, energía, curiosidad, empatía, tacto, flexibilidad y sentido del humor (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

Asimismo, parte de su función es abogar por el abandono del mito del escritor inspirado. En muchos casos, tendrán que:

ayudar a cambiar la idea de que escribir es un talento reservado a pocos. En casi todos los encuentros un tema central será que escribir bien es, en última instancia, trabajar duro. Ustedes [los tutores] considerarán cada pieza de escritura que un estudiante traiga al Centro como parte de un proceso de desarrollo del estudiante como escritor (Princeton Writing Program, 1998, p.2). Según el Manual, el tutor ha de conectarse con el trabajo del alumno y aportar allí donde lo necesite. Es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige: Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante (Princeton Writing Program, 2000).

Para ello, los tutores abordan cuestiones tales como “entender las consignas, comenzar a escribir”, “clarificar conceptos”, “encontrar un foco”, “afilarse una tesis, desarrollar un argumento sólido”, “elaborar una introducción o conclusión, superar bloqueos”

(Harper, Talley y Thurn, 1999). Y mientras contribuyen a la tarea de mejorar el texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores:

Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarlo a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

De este modo, los tutores ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor “enseña” a través de su acción a leer como escritor. En este sentido, el Manual de Tutorías advierte a los tutores para resistir la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita retrabajarse también debe ayudarlo a aprender los criterios que guían este análisis. Al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría:

Es importante que el tutor establezca la agenda de trabajo con el estudiante. Después de escuchar la descripción del alumno acerca de lo que está escribiendo y por qué ha acudido al Centro, el tutor puede listar posibles formas de enfocar la tutoría: ‘Parece que buscás ayuda sobre cómo organizar mejor tu escrito, citar eficazmente y clarificar la tesis de tu ensayo. ¿Estás de acuerdo con trabajar en esto?’ Es necesario preguntar al alumno qué es lo que más le urge, acerca de qué desea empezar a trabajar. También

es importante comunicarle lo que, siendo realistas, puede lograrse en una sesión de trabajo conjunto y lo que él podrá hacer por su cuenta en los plazos de que dispone (La *itálica* en el original) (Princeton Writing Program, 1998, pp.12-13).

De tal manera, las tutorías ayudan a tomar conocimiento sobre las producciones realizadas, a aprender a examinarlas con cierta distancia para mejorarlas:

Muchos tutores hacen describir al estudiante qué ha escrito, antes de leer ninguna parte de su borrador. Esto lleva a los alumnos a hablar de su escritura, y cuando hablan sobre sus producciones, quienes sólo quieren que les remedien sus trabajos, con frecuencia descubren por ellos mismos cuáles son los problemas de sus textos (Princeton Writing Program, 1998, p.17).

Es decir, los tutores asisten al estudiante para que tome conciencia sobre su proceso y entienda los problemas de su producto. Sin embargo, a veces, el conocimiento del tutor acerca de la escritura y la visión de conjunto desde la cual se sitúa determinan que deba brindar su asesoramiento en una dirección distinta a la solicitada por el alumno, aunque ayudándole a comprender por qué elige ese foco de análisis:

Cuando el estudiante parezca estar obsesionado con problemas de micronivel y observes [en tanto tutor] que su escrito adolece de dificultades de mayor envergadura, como falta de una tesis clara u organización pobre, podrás ser más directivo [...] pero tratando de no hacer sentir al estudiante que ha perdido su espacio en la tutoría [...] Recuerda que estás ayudando al alum-

no aprender a hablar sobre su escritura y a diagnosticar sus problemas (Princeton Writing Program, 1998, p.13).

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos alusivos, elaborados por el Programa, con el mismo “tono conversacional de una tutoría”. Se trata de materiales específicos, de 1 a 4 páginas, que abordan cuestiones como “comenzar a escribir”, “encontrar un tema”, “desarrollar una tesis o idea central”, “desarrollar un argumento”, “la ansiedad ante la escritura”, “hacer un plan de texto”, “documentar fuentes”, “escribir un abstract”, “comas: algunos problemas frecuentes”, etc.

Finalmente, es función de los tutores promover actitudes de confianza y perseverancia, necesarias para sostener el empeño que exige escribir y reescribir:

Los tutores ayudarán a los estudiantes a comprometerse con su texto, a considerar las críticas en serio, pero a no tomarlas personalmente, a tener paciencia para elaborar las intuiciones que no pueden articularse de forma fácil, en vez de escribir lo que surge en un primer momento, a persistir hasta que un escrito llegue a ser lo mejor que se pueda dentro del tiempo disponible (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

Como queda expresado más arriba, los tutores cooperan con el trabajo intelectual de los estudiantes. Pero también reflexionan sobre su tarea. Al finalizar cada consulta, el tutor debe completar una ficha con los datos del alumno y consignar un breve informe acerca de la labor realizada conjuntamente. En ellos, los tutores

evalúan su propio desempeño, comentan cuán satisfechos o frustrados quedan con la sesión y, a través de su escritura, se percatan de ciertos elementos pedagógicos y/o psicológicos que han estado en juego durante la tutoría. Estos informes suelen ser la base de las reuniones entre tutores y coordinador del Centro porque promueven la discusión sobre los problemas y las estrategias de escritura y de asesoramiento. También son utilizados por los mismos tutores al comienzo de una tutoría para saber si el estudiante que consulta ha recurrido al Centro con anterioridad y para conocer los motivos por los cuales consultó previamente y sobre qué ha trabajado con el tutor en esa ocasión (Princeton Writing Program, 1998). Por su parte, al concluir la tutoría, cada alumno debe rellenar una breve encuesta evaluativa acerca de por qué solicitó ayuda, cómo le fue provista y qué podría haberse hecho mejor.

En el folleto de difusión de las actividades de este Programa, puede entenderse que Princeton, como institución, lo apoya y sostiene, ya que confiere a la escritura un rol capital en la universidad, reconoce que no puede darse por sabida y que implica un desafío decisivo: Princeton es una comunidad de escritores tanto como de pensadores. Escribir es central para el trabajo en la Universidad; es una empresa académica compartida. Profesores y alumnos enfrentan la página en blanco y luchan para convertir una idea, con frecuencia elusiva, en su forma verbal más apropiada. Y para los estudiantes en particular, desde el ensayo de primer año hasta la tesis de licenciatura, la producción escrita es frecuen-

temente la actividad definitoria de sus vidas académicas.

Un lugar similar es adjudicado a la escritura por el resto de universidades analizadas. En el apartado siguiente muestro otra forma en que algunas de ellas se hacen cargo de promoverla. Me centraré en el caso de la Universidad Estatal de Boise, en la cual el sistema de tutores de escritura deja de estar aislado físicamente de las clases regulares y pasa a funcionar, con ciertas particularidades, dentro del curriculum de las diversas asignaturas.

“«Ratas» de escritura en las materias”

Boise State University, fundada en 1932 en el Estado noroccidental de Idaho, viene implementando desde 1996 el “Programa Escribir”, organizado en escala reducida a imagen del Programa “Compañeros de escritura” que desarrolla la Universidad de Brown, en el Estado de Rhode Island. Me interesa ocuparme de la primera, en la medida en que se trata de una institución estatal, accesible para la mayoría de la población, y con recursos acotados, más cercana a nuestras universidades. Por medio de este Programa se hace lugar en el curriculum a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de este tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador. Y es la revisión el eje de este modelo, así como lo era del que lleva a cabo Princeton. En ambos se reconoce que al revisar un texto es posible entender mejor lo que se quiere escribir, es decir, que hacerlo no es sólo una forma de retocar la superficie lingüística del texto producido sino de reorganizar las propias ideas:

La revisión es con frecuencia la fase que posibilita al que es-

cribe descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras. Quienes tienen experiencia en escribir revisan su trabajo muchas veces antes de considerarlo bueno (Boise State University Writing Center).

Como Princeton, Boise también dispone de un Centro de Escritura que brinda tutorías para discutir los borradores de quienes lo soliciten. Su funcionamiento se basa en principios afines, aunque los tutores son estudiantes avanzados de grado y se restringe el tiempo a 25 minutos por consulta. Pero Boise ha ido más allá, ofreciendo un servicio similar a las cátedras, para que lo contemplen en el dictado de sus asignaturas. De este modo, ciertas materias, que deciden incluirse en el Programa Escribir, rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colaboración de uno o más tutores pares (denominados informalmente “ratas de escritura”) que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de las versiones provisionales de los escritos de los alumnos:

Si tuviéramos que establecer en pocas palabras qué servicio ofrecemos, diríamos que proveemos una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de una consulta de escritura es que el escritor pueda airear sus preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo (Leahy, 2000).

El sistema de tutores pares, denominados en otras universidades “compañeros de escritura en las materias” o “Asistentes

retóricos para escribir a través del curriculum” no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba respecto de la producción escrita. Este ciclo en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige constituye, a juicio del Director del Programa de Escritura de Boise, un absurdo, dado que desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran:

Parte del problema del ciclo tradicional de las tareas de escritura es que los alumnos hacen todo su trabajo al principio, elaborando su escrito, y el profesor hace todo su trabajo al final, calificándolo. No creo que haya forma de desprenderse totalmente de este patrón. Pero cuando lo pienso, es deprimente. Se produce muy poca colaboración. El profesor y la clase son como barcos que pasan en la noche. El estudiante que entrega un escrito puede sentir, después de todo su trabajo, que el texto desaparece en un agujero, hasta que regresa más tarde con una nota. Los profesores a veces sienten que los trabajos han sido escritos por una cuadrilla de extraños que no estuvieron en la clase, porque no dan muestras de haber prestado atención a lo que se supone debían hacer (Leahy, 1999).

Con la asignación de un equipo de tutores pares (uno cada 10-12 alumnos) a las materias incorporadas al Programa Escribir, el ciclo para cada tarea de escritura establecida por el profesor, incluye, además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica), una fase en la cual los alumnos entregan sus bo-

rradores avanzados al tutor asignado y concertan una tutoría con este individual o en pequeño grupo. También, para que aprendan a tomar conciencia de sus textos, se les pide completar un breve cuestionario que les exige reflexionar y evaluar su propio escrito. Días más tarde, en la tutoría se discuten las producciones y se establecen algunos lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y reescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del asistente retórico establece una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en el dictado de las asignaturas que adhieren al Programa Escribir (Anson y Hightower, 1997).

La selección de los tutores pares se realiza entre estudiantes de los últimos años de carrera, provenientes de diversas especializaciones, identificados por sus profesores como “buenos para escribir, responsables y que trabajan bien con sus compañeros”. Reciben un curso de capacitación inicial en el que se les enseña a analizar y a responder productivamente por escrito y cara a cara los textos de otros alumnos. Pueden trabajar en el Programa hasta finalizar sus estudios, a cambio de un modesto reconocimiento económico (Casper y Leahy, 1998). Además de funcionar como lectores, también realizan otras tareas: se reúnen con los profesores de la cátedra a la que están asignados, para comentar las tareas de escritura, los criterios de evaluación y los problemas que los alumnos puedan tener con las consignas. En algunos casos, conducen sesiones de escritura dentro de estas materias y organizan grupos de alumnos que leen y critican los trabajos de sus

compañeros, multiplicando su función de tutores pares.

¿Qué se exige de las asignaturas que participan de este Programa? Todas las cátedras pueden ser incluidas si se comprometen a plantear entre dos y tres tareas de escritura en el semestre y a rediseñar el tiempo asignado a cada una de ellas, de modo que permita elaborar un borrador completo en un primer momento y disponer de un tiempo más hasta la entrega final, para revisarlo y reescribirlo. Es decir, garantizar el funcionamiento del Programa ha requerido no sólo sostener un recurso humano especializado en la escritura sino comprometer al cuerpo de profesores y a los alumnos participantes:

[a)] recaer en la posición de que los problemas de escritura de los estudiantes se solucionarían si recibieran un buen curso de escritura básica [...]; [y b)] el impulso de buscar una solución [inicial] para un proceso de aprendizaje que se desarrolla en el tiempo y que es responsabilidad de todos, durante los cuatro años que los alumnos pasan en la universidad (Gottschalk, p.37).

El intento de esta institución de alojar la enseñanza de la producción escrita junto al aprendizaje de las asignaturas data de 1966, cuando el “Informe del Comité de Profesores sobre la Calidad de la Enseñanza” recomendó que los seminarios de escritura, desde 1891 a cargo del Departamento de Inglés, pasaran a depender de varios Departamentos, que “veían la escritura como parte integrante de sus propias disciplinas”. Así, nueve Departamentos empiezan a impartir 30 materias de humanidades para principiantes en las cuales las tareas de composición resultan

intensificadas. Parten de la idea de que los cursos de escritura necesitan cuestiones sustantivas sobre las que escribir y que la literatura es sólo un tema apropiado, como muchos otros tópicos (en el programa previo era el único). Sin embargo, con el paso del tiempo, la insatisfacción por la escritura de los alumnos lleva a plantear dudas acerca de su efectividad. En 1980 se inicia una nueva revisión del sistema a través de una “Comisión para la escritura”, dependiente del Rectorado y compuesta por 14 profesores de toda la universidad, que realiza una encuesta a gran escala. Su informe, elaborado un año después, valora positivamente el funcionamiento de muchas de estas materias y reconoce la falacia en su cuestionamiento:

Algunas críticas parecen inadecuadas ya que se basan en una incompreensión: la cómoda suposición de que un programa de escritura para el primer año es el único responsable de las habilidades de escritura de los alumnos (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p.30).

De este modo, advierte la insuficiencia de un curso inicial y aconseja la necesidad de continuar ocupándose de la escritura más allá del primer año:

La noción de que el desarrollo de las competencias redaccionales puede ser delegado en una materia, programa o departamento particular, tenido luego por responsable de las deficiencias de escritura de los alumnos [...] es un mito. La Comisión insiste en que la escritura no es sólo un problema que puede abordarse en una secuencia especial de cursos, o en el primer año.

La buena escritura está siempre relacionada con un buen dominio del contenido sustantivo de una materia. Escribir bien requiere estímulo continuo a través de ejercicios frecuentes que reciban comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p.39).

En 1982, otra Comisión establece los fundamentos del actual programa: crear un “Centro Interdisciplinario Descentralizado”, que se propone ir incluyendo la escritura dentro de las disciplinas, en todos los niveles del curriculum. A partir de este desideratum, de la consecución de los recursos necesarios y de la capacitación a profesores y auxiliares docentes, Cornell viene incorporando año a año nuevas asignaturas, que junto a la impartición de contenidos disciplinares reúnen ciertas características para ser consideradas “materias de escritura intensiva”. En 1988, se crea el programa “Escribir en las especializaciones”, destinado a alumnos de 3º y 4º años, basado en la premisa de que la lengua y el aprendizaje están conectados vitalmente en cada campo. Así, las asignaturas regulares de cada carrera pueden adherirse a este programa en la medida en que intensifiquen el escribir de sus alumnos, según ciertos lineamientos. Se empieza con 15 materias y se llega a 30 en el año 2000. Del mismo modo, en 2001 se comienzan a ofrecer algunos pocos “Seminarios de Escritura de Segundo Año” y se planifica que serán 30 en 2003. Por su parte, en la actualidad, los Seminarios de Escritura de Primer Año conforman uno de los mayores programas de escritura en las disciplinas de los EE. UU.: cada semestre se imparten 100 materias

diferentes en más de 30 departamentos, en las humanidades, ciencias sociales, artes y ciencias experimentales. Así, aunque los alumnos deben cursar obligatoriamente sólo dos seminarios iniciales de este tipo (lo que suelen hacer en el primer año), en años posteriores encuentran la enseñanza de la producción escrita en otras muchas asignaturas.

Todas las “Materias de escritura intensiva” (los Seminarios de Escritura de Primer año, de Segundo año y los del Programa Escribir en las Especializaciones) son asignaturas regulares ofrecidas por los distintos departamentos que deben seguir ciertas pautas. a) Incluyen entre 6 y 12 tareas formales de escritura sobre las respectivas problemáticas, en las que los alumnos entregan un total de 30 páginas escritas a lo largo del semestre. b) Al menos 3 de estos trabajos se desarrollan a través de varios pasos, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (comentarios escritos, tutorías individuales, análisis grupal en clase, comentario de pares, etc.). c) Se destina tiempo de las clases al trabajo directamente relacionado con el escribir. d) La bibliografía dada para leer no supera las 75 páginas por semana para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad. e) Todos los estudiantes participan, al menos, de dos tutorías con el profesor. f) Las clases tienen un máximo de 15-17 alumnos.

Apoyo a la enseñanza

Para permitir que especialistas de un amplio rango de disciplinas, a cargo de estas materias, puedan incluir en ellas tareas

de escritura que promuevan el aprendizaje, y conozcan los modos más fértiles de responder a los textos producidos por los universitarios, todos los años reciben capacitación y asesoramiento por parte del Instituto de Escritura: para ayudar a los profesores en sus disciplinas a comprender que escritura y aprendizaje se desarrollan mano a mano, y para enseñarles cómo trabajar con las tareas de escritura que proponen (Gottschalk, 1997, pp.40-41). Así, quienes se inician en las Materias de Escritura Intensiva, asisten semanalmente al Curso “Enseñar a escribir” o “Escritura y Enseñanza”, de un mes y medio de duración. Estos ofrecen un panorama de las metodologías usadas para enseñar a escribir dentro de un contexto disciplinario, a través de lecturas sobre teorías y prácticas pedagógicas, discusión grupal, exposición de profesores y auxiliares ya experimentados, y de académicos invitados. También recogen las preocupaciones de los futuros docentes sobre la escritura y la enseñanza, y trabajan sobre estrategias para retroalimentar y evaluar los escritos de los alumnos tanto sus borradores como las versiones finales, reflexionan sobre el proceso de escritura, y analizan textos profesionales de distintas disciplinas atendiendo a sus continuidades y discontinuidades. Asimismo, planifican tareas de escritura que serán usadas en sus cursos, explicitando los principios subyacentes, ya que deben justificar por escrito los diseños curriculares que realizan. Un tercio de estos docentes llevan a cabo una “residencia” o programa de entrenamiento pago, junto a profesores experimentados, dentro de uno de los Seminarios de Escritura, en el cual adquieren

práctica en conducir tutorías, comentar escritos de alumnos y coordinar discusiones. Además del sistema de materias de escritura intensiva, el Instituto de Escritura de Cornell dispone de tutores de escritura, que funcionan de forma similar a los de Princeton y Boise. Pero aparte de atender a los alumnos, ofrecen un servicio de “Consulta sobre evaluación de escritos”, destinado a docentes. Durante todo el curso lectivo, el profesorado a cargo de los Seminarios de Escritura (recuérdese que no está compuesto de especialistas en Lengua sino de expertos en materias de diversos campos conceptuales, en los que la escritura está intensificada) puede recurrir al Instituto con sus observaciones escritas a los trabajos entregados por los estudiantes, para discutir con los tutores sus correcciones. De aquí surgen orientaciones para potenciar el aprendizaje de los alumnos, tanto de la escritura como de los contenidos disciplinares:

Estos tutores apuntan hacia un equilibrio en las correcciones de los docentes: entre ponderar el contenido y la estructura, la argumentación y el estilo, el señalamiento de aciertos y defectos (Gilliland, 1997).

Es decir, los tutores dialogan con los docentes sobre qué cuestiones del escrito enfocar y priorizar. Además, aconsejan sobre los lineamientos que debieran darse (o haberse dado) a los alumnos, previo a la tarea, para que puedan irse acercando a aquello que los profesores esperan de su escritura. En muchos casos, la discusión inicial sobre la efectividad de cierta retroalimentación dada a los escritos estudiantiles se convierte en una discusión

sobre la enseñanza, ya que concentra la atención en las intenciones educativas y en los medios para llevarlas a cabo. Así, estas consultas alientan una práctica reflexiva sobre varios aspectos del currículum.

En resumen, la interacción de especialistas en escritura con especialistas disciplinares acrecienta las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento así como favorece el aprendizaje de contenidos por medio de escribirlos y reescribirlos. A lo largo de este trabajo he querido reflejar en palabras de sus exponentes el alma de sus ideas. Del mismo modo, me gustaría finalizar compartiendo con el lector el pensamiento lapidario de Katherine Gottschalk, quien señala la imposibilidad de enseñar a redactar de una vez y para siempre:

Ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida (1997, p.41).

CONCLUSIONES

La corriente pedagógica Escribir a través del Currículum concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares. En este artículo he focalizado las acciones emprendidas por representantes de este ideario en la formación superior. He analizado tres modelos que acompañan y orientan la escritura de los alumnos más allá de un curso inicial.

Los tres modelos examinados en este trabajo comparten una similar preocupación por incluir en toda la universidad la escritura como reescritura, dado que reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Los tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en las asignaturas. En el primer modelo, aparece encarnado en un “tutor de escritura” dentro de un Centro de Escritura apartado administrativamente de las cátedras. En el segundo modelo adopta el rol de un “asistente retórico” asignado a una clase. Y en el tercer modelo se corporeiza en el docente de cualquier “materia de escritura intensiva”, que retroalimenta las producciones escritas de sus alumnos antes de adjudicarles una calificación. Conocer quién, por qué y cómo se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas resulta iluminador para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge el “problema de cómo escriben (mal) los alumnos”. No quiero que el lector interprete que los presentados son modelos únicos. Incluso habría que pensar si pueden ser posibles en nuestro entorno o si debemos idear dispositivos originales adecuados a nuestros contextos. El valor de estos modelos, por tanto, es ser experiencias probadas, que han debido hacerse un lugar no sin enfrentar obstáculos y ofrecer batallas. Y en el campo educativo, así como en toda ciencia y en toda técnica, sólo se puede avanzar

si se tiene en cuenta qué han hecho otros previamente. He aquí un punto de apoyo para repensar, en nuestros propios términos, los dos puntos de partida que motivaron la escritura de este artículo.

ADDENDA (“LO QUE DEBE AGREGARSE” EN 2012)

En ocasión del primer número de la Revista Cuadernos Pedagógicos de APELEC, creo oportuno agregar este apartado a la versión revisada del artículo que el lector acaba de leer, originalmente publicado en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura 25(1). Intentaré aquí resituar el contenido del trabajo en el presente y esbozar algunas líneas para actualizar el debate que plantea.

Ha pasado una década desde que este artículo fue escrito (enviado y aceptado para publicar en 2002). Y si bien sostengo la vigencia de su contenido, también aprecio que ha habido desde entonces una creciente producción de investigaciones y de experiencias en Latinoamérica, cuyo análisis ha quedado necesariamente por fuera del artículo. Hoy habría que pensarlas no sólo como foco de un nuevo estudio sino como contexto de recepción de este trabajo. También se ha multiplicado el interés en el tema a nivel mundial, consecuencia de lo cual ha sido la creación de asociaciones, centros y programas de escritura, especialmente en universidades europeas (Bjork *et al.*, 2003) (las universidades australianas tienen destacadas experiencias desde la década del 90, algunas de las cuales fueron objeto de mi indagación en otros

trabajos). En Estados Unidos, el ideario del movimiento escribir a través del curriculum continúa guiando a centenares de Programas de Escritura y dando origen a bibliografía renovada. En consecuencia, los tres modelos referidos en este trabajo deberían reexaminarse en el presente junto con algunos otros caminos emprendidos para hacer frente a problemas afines.

Así, por ejemplo, habría que incluir el modelo de “materias conectadas” (linked courses), que consiste en asociar una materia cualquiera (por ej., Biología, Historia, etc.) con un curso de redacción o taller de escritura. La asociación entre ambos significa que la enseñanza de la escritura desde el taller se realiza para fines específicos (para escribir en la materia conectada) y por tanto la guía y retroalimentación sobre la escritura que se brinda a los alumnos están al servicio de la producción escrita requerida en esa materia. En el contexto del artículo que el lector acaba de leer, es importante notar que este cuarto modelo, desarrollado por ejemplo en la Universidad George Mason, no sólo aparea dos asignaturas diversas posibilitando una integración curricular sino que también vincula a profesores entre sí. Establecer materias conectadas implica por tanto que los profesores de las asignaturas respectivas comienzan a reunirse y a pensar cuestiones pedagógicas en colaboración (para qué escribir y leer en la asignatura, qué escribir y leer, cómo, a lo largo de qué tiempos, con qué ayudas, qué y para qué evaluar de ello, cómo se prepara a los alumnos para esa evaluación, etc.). Para los alumnos, a la vez, aprender a escribir tiene mayor sentido cuando la enseñanza y

la escritura aparecen situadas, en contraposición a cuando se enseña a escribir para un curso o taller de escritura sin vinculación institucional con las materias que se ocupan de los campos disciplinares que los alumnos eligieron estudiar (Myers Zawacki y Taliaferro Williams, 2001).

En el contexto argentino, esta década ha visto crecer el número de talleres de escritura o cursos de redacción que se ofrecen al comienzo de los estudios superiores en diversas carreras y universidades, constituyendo la forma más generalizada de enseñar a escribir (Fernández Fastuca, 2010). En contraste, se ha desarrollado un programa universitario singular, que se asemeja en parte al modelo de materias conectadas y al de asistentes retóricos: el PRODEAC (Moyano y Natale, 2012).

Examinar sistemáticamente la producción en la última década excede lo que en esta Addenda es posible realizar y por ello remito al lector a un reciente libro que compila 40 iniciativas sobre enseñanza de la escritura y enseñanza con la escritura en universidades de los cinco continentes (Thais, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012). También me permito sugerir la lectura de una experiencia de formación de profesores en servicio llevada a cabo en mi país a lo largo de 30 meses, que tuvo por finalidad enseñarles a incluir el leer y escribir para aprender en sus diversas asignaturas (Carlino y Martínez, 2009). Como complemento, he agregado al final de este artículo algunos enlaces a sitios relevantes y una bibliografía que enriquece las Referencias originales.

Pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de destacar en este epílogo un avance en nuestras ideas sobre los modos de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior. Hace una década y más, el debate que en nuestra región era preciso instaurar consistía en ayudar a tomar conciencia de que a leer y a escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela obligatoria. Es decir, parte de mis trabajos, incluido el que aquí se reedita, se abocaron a argumentar a favor de la necesidad de que la universidad debía continuar enseñando a leer ya escribir. La razón es que las formas de leer y escribir varían de un ámbito a otro y, por tanto, el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores exige dominar textos, géneros y prácticas de leer y escribir, desconocidos para los ingresantes. Asimismo, la constatación de que buena parte de los alumnos no logra superar ese desafío por su cuenta reforzaba la necesidad de que las instituciones y los profesores de la educación superior debíamos hacernos cargo de enseñar cómo hacerlo.

En la década transcurrida desde entonces, los foros de discusión en Argentina y Latinoamérica han ido aceptando estas ideas. Por consiguiente, ya no se suele cuestionar, como antes, que la universidad tiene la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura de sus alumnos. Leer y escribir han dejado de ser considerados un conocimiento básico. Se admite, al menos en los ámbitos especializados, que producir e interpretar textos en los estudios superiores es una tarea que requiere enseñanza.

Sin embargo, el debate se ha trasladado a asuntos más finos.

La controversia actual es igualmente relevante pero implica un análisis más complejo del problema en juego. Incluso es posible hipotetizar que lo que está en disputa actualmente no será objeto de consenso por mucho tiempo, ya que la polémica afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender y qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir. Así, en las publicaciones y congresos más recientes no hay acuerdo acerca de en qué deba consistir la enseñanza de la escritura en la universidad (la lectura aparece más desdibujada). Tampoco hay coincidencias acerca de dónde, cómo y quiénes han de hacerse cargo de esta enseñanza. Las opciones que se enfrentan, opciones pedagógicas que conservan o sacuden los cimientos del sentido común de los involucrados, pueden contrastarse como dos enfoques denominados “enseñanza en contexto” o “enseñanza segregada” (Purser *et al.*, 2008; Skillen *et al.*, 1998). También podrían nombrarse como “enseñanza situada de prácticas” vs. “enseñanza de habilidades o competencias generales” (Carlino, 2012b). Así, se oponen las propuestas de que ocuparse de la lectura y la escritura sea un asunto de todas las materias y todos los profesores, a lo largo y ancho de la universidad, o bien de que un espacio curricular delimitado sea el encargado de enseñar todo lo relativo a la producción y comprensión textual. En el primer caso, leer y escribir serían actividades promovidas y orientadas en cada materia, por cada docente disciplinar (que contaría con la ayuda de especialistas y/o habría recibido formación pertinente), quien se abocaría a guiar lo que espera que sus alumnos rea-

licen con los textos en su asignatura. En el segundo caso, la escritura y lectura serían responsabilidad de un taller o curso, habitualmente al inicio de las carreras, que impartiría nociones generales para que los alumnos luego, por su cuenta, puedan aplicarlas al analizar y elaborar escritos para las diversas asignaturas.

Las alternativas presentadas en el párrafo previo son subsidiarias de dos visiones opuestas sobre la enseñanza de la lectura y escritura académicas y de sendas concepciones sobre cómo se aprenden. Según el primer enfoque, se enseña a leer y escribir para que los alumnos puedan desempeñarse en el aquí y ahora, ofreciendo pautas y retroalimentación relativas a cada tarea de lectura y escritura que cada materia exige de sus alumnos (De Micheli e Iglesia, 2012; Carlino, 2005 y 2012b). De acuerdo con el segundo enfoque, un espacio curricular separado del resto de las asignaturas ayuda a ejercitar ciertas habilidades generales que, posteriormente, los estudiantes deberían poder transferir a las materias que les requieran leer y escribir. La primera opción, minoritaria en la actualidad, adhiere a una concepción de aprendizaje situado y a una noción de lectura y escritura como prácticas y no como habilidades. Las prácticas sólo se pueden aprender en los contextos en los cuales han de ejercerse. Leer y a escribir los textos exigidos en las diversas asignaturas de la universidad requiere que los alumnos aprendan a participar en esos ámbitos, que suelen tener tácitas expectativas sutilmente diferentes. La segunda opción, mayoritaria, es coherente con una visión del

aprendizaje de la lectura y la escritura como habilidades o competencias generales, que podrían luego trasladarse a cualquier situación de uso. Los contextos serían en este segundo enfoque sólo “ámbitos de aplicación” en oposición a concebirlos como entornos cuyas particularidades retóricas sería preciso experimentar en forma vivencial para poder ser examinadas (Freedman, 1994).

Es posible preguntarse por qué los talleres de escritura o cursos de composición al comienzo de las carreras son actualmente las iniciativas predominantes en Argentina y en otros países latinoamericanos (González, 2012). Como el lector notará, crear un taller o curso de redacción conlleva únicamente agregar a los programas universitarios una asignatura más, permitiendo que la enseñanza en el resto de las materias continúe igual a sí misma. Añadir un curso es lo más sencillo en términos económicos, ideológicos y políticos. Las restantes asignaturas pueden seguir basándose en la enseñanza transmisiva de siempre (el profesor expone, los alumnos escuchan).

En cambio, el enfoque integrado o de enseñanza de la escritura en contexto requiere no sólo un cambio curricular general sino que exige destinar recursos para la formación continua de los profesores de cada asignatura ya que no es posible hacer que estos profesores se ocupen por decreto de cómo leen y escriben sus alumnos. Precisan participar de un largo proceso de desarrollo profesional docente para cambiar concepciones y prácticas de enseñanza muy arraigadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede apreciarse el desafío ingente que enfrentamos quienes abogamos por la enseñanza de la escritura en contexto. Estamos proponiendo un cambio en todo el sistema de enseñanza, un cambio que no sólo integra un contenido más (la lectura y la escritura) sino que afecta las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad. Igual que una década atrás, esta postura requiere desnaturalizar aquello que parece obvio y necesario. Pero a diferencia de hace dos lustros, la controversia presente apunta al corazón de las prácticas de enseñanza, al “núcleo duro” que estructura no sólo lo específico que se discute sino las bases consuetudinarias de cómo se enseña y cómo se aprende.

ACTIVIDADES BÁSICAS

En el ensayo seleccionado ubique 3 oraciones de acuerdo con la clasificación según la actitud del hablante.

Realice un análisis del ensayo seleccionado de la autora Paula Carlino, compare con la realidad y emita su opinión crítica, presentando argumentos.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

RECUERDA: la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. (Paula Carlino)

5.2. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA SEMÁNTICA

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

Logros de aprendizaje:

- Utiliza los elementos gramaticales y sus relaciones con el proceso de escritura.

Contenidos:

- Semántica.
- Triángulo semántico.
- Denotación y connotación.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQy-DB-articulo.pdf>

Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad.

Tiempo estimado: Semana 13 - 4 horas

FUENTES

- <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQy-DB-articulo.pdf>
- Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad.
- <http://resilienciaentuaula.blogspot.com/2019/02/denotacion-y-connotacion-cuando-el-rio.html>
- <http://callejonliterario16.blogspot.com/2017/08/denotacion-y-connotacion.html>

Procesos didácticos y estrategias

LECTURA Y COMPARACIÓN CRÍTICA

Objetivo: Comprender y expresar con corrección, por escrito los aspectos importantes del texto.

Orientaciones:

Trabaje con el ensayo que leyó en la sesión anterior: *Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad*. Indique la denotación y connotación del documento.

Lea el marco teórico que está propuesto en esta sesión de trabajo, el cual le ayudará a desarrollar las actividades.

Desarrolle sistemáticamente las actividades que le llevan a la comparación crítica.

Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. (Paula Carlino)

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de una indagación documental que he emprendido para conocer qué se hace, en diversos lugares del mundo, con la escritura de los alumnos que cursan estudios superiores (Carlino, 2002, 2003b y 2005). Motivan mi trabajo dos puntos de partida. Por una parte, la convicción de que escribir no es sólo un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. Múltiples investigaciones realizadas en diversos campos vienen mostrando lo contrario (por ejemplo, Olson, 1996

y 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; para una síntesis, véase Carlino, 2003a): la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. Por otra parte, en nuestras facultades es frecuente la queja de los profesores acerca de cómo redactan sus alumnos pero también es habitual que no se consideren responsables de hacer nada a partir de esta comprobación.

Estos dos hechos, combinados, resultan en un contrasentido: las universidades argentinas tienden a desaprovechar la función cognitiva de la escritura en tanto no la incluyen explícitamente dentro de las materias, que se centran sólo en transmitir contenidos. Las cátedras no suelen ayudar a los universitarios a desarrollar sus capacidades redaccionales, instrumento privilegiado para forjar un pensamiento crítico. Podría argüirse que los estudiantes deberían llegar al nivel superior sabiendo ya escribir. No estoy de acuerdo con ello. Tampoco dudo de que la educación básica y secundaria deba transformarse para contribuir a formar mejores lectores y escritores. Sin embargo, recientes estudios en alfabetización académica han mostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y profesiones, que son llevadas a cabo sólo por las comunidades disciplinares y profesionales respectivas (Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Y no son accesibles para neófitos, a menos que algún experto les abra la puerta y comparta con ellos su cultura escrita (Russell, 1997;

Woodward - Kron, 1999). Incluso aunque se pensara que los docentes deben ocuparse sólo de comunicar el conocimiento elaborado en cierta área (y no las modalidades de lectura y escritura en ella empleadas), sería todavía pertinente incluir la escritura en sus materias, como herramienta para elaborar y apropiarse de ese saber conceptual.

Centraré mi exposición en tres universidades de EE. UU. de Norte América que adhieren al desafío de enseñar a escribir y a pensar, simultáneamente, los contenidos de cada asignatura.

ENSEÑAR A ESCRIBIR, UN ASUNTO DE TODOS

El movimiento Escribir a través del Curriculum, nacido en el medio anglosajón durante la década del '80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y propone usarla más allá de las clases de Lengua. Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. Por otra parte, la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y también a sus patrones comunicacionales específicos. Así, en vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, este enfoque se ocupa del escribir en cada área curricular y, para ello, asesora al cuerpo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo hacerlo.

Lector comprometido se ofrece o De cómo cambiar los modos de corregir

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los impulsores de Escribir a través del Currículum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. Sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación:

¿Cómo podemos responder los escritos de los estudiantes de forma que lleve a aprender, y no meramente a justificar la nota que ponemos? (Mosher, 1997).

Asimismo, sostienen que es necesario impulsar las operaciones de revisión. No obstante, los alumnos (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que producen, suelen centrarse sólo en aspectos superficiales (caligrafía, ortografía, gramática) y los retocan de forma cosmética (Bailey y Vardi, 1999; Jackson et al., 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión para reconsiderar la sustancia de lo escrito su contenido y organización, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando. Según Scardamalia y Bereiter (1985), la clave de este poder epistémico del proceso de composición es que los escritores expertos logran poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que

condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), en tanto que los inexperimentados se centran únicamente en redactar lo que saben. La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Por ello, el movimiento Escribir a través del Curriculum enfatiza la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector. Así lo expresa Hjortshoj, del Programa de Escritura de la Universidad de Cornell, en un curso de capacitación a docentes de Biología para integrar la enseñanza de la escritura en sus materias:

Debes ser un lector [...] antes de ser un corrector [... Por el contrario,] comenzar a leer el texto del alumno con ojos de corrector [...] invierte y socava el proceso. No es posible calificar algo que no has leído, y el deseo de terminar de corregirlo interfiere con la lectura y la posibilidad de responder como lector. Cuando yo leo como corrector, me doy cuenta de que me apuro para emitir un juicio [...] la lectura se vuelve agresiva más que receptiva [...] En los comentarios que hago, por tanto, estoy fijado al lenguaje empobrecido y binario de la acreditación bueno/ malo, correcto/erróneo, verdadero/falso, interesante/aburrido [...] mi objetivo es justificar mi juicio lo más rápido posible. (Hjortshoj, 1996). En el mismo sentido, se aboga por “ofrecer una audiencia”

durante el proceso de escritura, de modo que los alumnos puedan reorganizar su escrito para mejorarlo, teniendo en cuenta los comentarios de un lector genuino. Rick Leahy, Director del Centro de Escritura de la Boise State University, cuenta que el folleto de otro Centro, en su portada, pregunta: “¿Qué tenía Shakespeare que no tienes tú? ¿Qué tenía Henry James que tú no tienes?” Y que una vez abierto, puede leerse adentro: “Una audiencia”: De allí surge que todo escritor necesita una audiencia que retroalimente su escritura en proceso. (Leahy, 1994). Así, una de las voces más extendidas dentro de este movimiento es la que promueve caminos para que los estudiantes aprendan a revisar los contenidos y la estructura de sus escritos. Y con ello, que puedan volver a pensar sobre el campo conceptual del que tratan sus textos. Las tres universidades analizadas en este trabajo, así como muchas otras alineadas con los mismos principios, se plantean, en síntesis, ayudar a sus estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y a hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar de su especialización. Y no en un curso inicial, separado del resto de las asignaturas, sino a través de programas en los que los alumnos cuentan con orientación de sus docentes para escribir los contenidos de las distintas materias.

TRES FORMAS DE AYUDAR A PENSAR Y A ESCRIBIR SIMULTÁNEAMENTE

En los Estados Unidos de Norteamérica existen 1670 colleges y universidades con carreras de cuatro años; más del 95% exige

al inicio uno o más cursos de composición (Moghtader *et al.*, 2001). Lo que interesa a mi estudio, sin embargo, es conocer qué se hace con la escritura en la enseñanza superior, más allá de estas materias introductorias, para impulsar la alfabetización académica a lo largo de la formación superior. A continuación, detallaré las prácticas que realizan tres instituciones, en tanto representativas de, al menos, otras 25 universidades, cuya documentación he analizado pormenorizadamente. En ellas, pueden distinguirse tres modalidades de acompañar el desarrollo de la escritura: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. Estas formas, si bien distintas, son compatibles entre sí; incluso en varias universidades se combinan y potencian mutuamente. La secuencia elegida para exponerlas no es azarosa. Por el contrario, cada una de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el curriculum regular que cada cátedra lleva adelante.

“Tutores de escritura”

Para analizar la tarea de los tutores de escritura, me centraré en el caso de la Universidad de Princeton, fundada como College of New Jersey a mediados del siglo XVIII. El Programa de Escritura de esta institución se inició de forma experimental en 1986 dentro del Departamento de Inglés y se consolidó como entidad independiente en 1991. Una piedra angular de su actividad son

los tutores de escritura: estudiantes de posgrado de Princeton, de una amplia variedad de disciplinas, quienes reciben un breve entrenamiento inicial y material bibliográfico sobre la filosofía del Programa, además de una remuneración. Periódicamente se reúnen con el Coordinador y el Director del Programa para discutir la marcha de su tarea: comentar estrategias empleadas y problemas encontrados en su labor. Se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes les llevan sus producciones al Centro de Escritura, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a sus docentes para ser evaluados. El Centro recibe consultas seis días a la semana, en turnos de 50 minutos para angloparlantes y de 90 para hablantes de otras lenguas y para universitarios de cursos superiores que están trabajando en proyectos independientes. Las responsabilidades de los tutores, así como los fundamentos de su tarea, aparecen detallados en el “Manual de Tutorías” que se les entrega al incorporarse al Programa:

El rol más apropiado para los tutores es ser un compañero de escritura más experimentado [...], lo cual permite proclamar vuestra experiencia pero delega en los estudiantes la responsabilidad sobre su propia escritura. En este rol, ustedes deben llevar a las tutorías respeto, energía, curiosidad, empatía, tacto, flexibilidad y sentido del humor (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

Asimismo, parte de su función es abogar por el abandono del mito del escritor inspirado. En muchos casos, tendrán que: ayudar a cambiar la idea de que escribir es un talento reservado a pocos.

En casi todos los encuentros un tema central será que escribir bien es, en última instancia, trabajar duro. Ustedes [los tutores] considerarán cada pieza de escritura que un estudiante traiga al Centro como parte de un proceso de desarrollo del estudiante como escritor (Princeton Writing Program, 1998, p.2). Según el Manual, el tutor ha de conectarse con el trabajo del alumno y aportar allí donde lo necesite. Es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige: Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Program, 2000)

Para ello, los tutores abordan cuestiones tales como “entender las consignas, comenzar a escribir”, “clarificar conceptos”, “encontrar un foco”, “afilarse una tesis, desarrollar un argumento sólido”, “elaborar una introducción o conclusión, superar bloqueos” (Harper, Talley y Thurn, 1999). Y mientras contribuyen a la tarea de mejorar el texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores:

Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarle a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

De este modo, los tutores ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor “enseña” a través de su acción a leer como escritor. En este sentido, el Manual de Tutorías advierte a los tutores para resistir la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita re trabajarse también debe ayudarle a aprender los criterios que guían este análisis. Al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría:

Es importante que el tutor establezca la agenda de trabajo con el estudiante. Después de escuchar la descripción del alumno acerca de lo que está escribiendo y por qué ha acudido al Centro, el tutor puede listar posibles formas de enfocar la tutoría: ‘Parece que buscas ayuda sobre cómo organizar mejor tu escrito, citar eficazmente y clarificar la tesis de tu ensayo. ¿Estás de acuerdo con trabajar en esto?’ Es necesario preguntar al alumno qué es lo que más le urge, acerca de qué desea empezar a trabajar. También es importante comunicarle lo que, siendo realistas, puede lograrse en una sesión de trabajo conjunto y lo que él podrá hacer por su cuenta en los plazos de que dispone. (La *itálica* en el original) (Princeton Writing Program, 1998, pp.12-13).

De tal manera, las tutorías ayudan a tomar conocimiento sobre las producciones realizadas, a aprender a examinarlas con cierta distancia para mejorarlas:

Muchos tutores hacen describir al estudiante qué ha escrito,

antes de leer ninguna parte de su borrador. Esto lleva a los alumnos a hablar de su escritura, y cuando hablan sobre sus producciones, quienes sólo quieren que les remedien sus trabajos, con frecuencia descubren por ellos mismos cuáles son los problemas de sus textos (Princeton Writing Program, 1998, p.17).

Es decir, los tutores asisten al estudiante para que tome conciencia sobre su proceso y entienda los problemas de su producto. Sin embargo, a veces, el conocimiento del tutor acerca de la escritura y la visión de conjunto desde la cual se sitúa determinan que deba brindar su asesoramiento en una dirección distinta a la solicitada por el alumno, aunque ayudándole a comprender por qué elige ese foco de análisis:

Cuando el estudiante parezca estar obsesionado con problemas de micronivel y observes [en tanto tutor] que su escrito adolece de dificultades de mayor envergadura, como falta de una tesis clara u organización pobre, podrás ser más directivo [...] pero tratando de no hacer sentir al estudiante que ha perdido su espacio en la tutoría [...] Recuerda que estás ayudando al alumno aprender a hablar sobre su escritura y a diagnosticar sus problemas (Princeton Writing Program, 1998, p.13).

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos alusivos, elaborados por el Programa, con el mismo “tono conversacional de una tutoría”. Se trata de materiales específicos, de 1 a 4 páginas, que abordan cuestiones como “comenzar a escribir”, “encontrar un tema”, “desarrollar una tesis o idea central”,

“desarrollar un argumento”, “la ansiedad ante la escritura”, “hacer un plan de texto”, “documentar fuentes”, “escribir un abstract”, “comas: algunos problemas frecuentes”, etc.

Finalmente, es función de los tutores promover actitudes de confianza y perseverancia, necesarias para sostener el empeño que exige escribir y reescribir:

Los tutores ayudarán a los estudiantes a comprometerse con su texto, a considerar las críticas en serio pero a no tomarlas personalmente, a tener paciencia para elaborar las intuiciones que no pueden articularse de forma fácil, en vez de escribir lo que surge en un primer momento, a persistir hasta que un escrito llegue a ser lo mejor que se pueda dentro del tiempo disponible (Princeton Writing Program, 1998, pp.2-3).

Como queda expresado más arriba, los tutores cooperan con el trabajo intelectual de los estudiantes. Pero también reflexionan sobre su tarea. Al finalizar cada consulta, el tutor debe completar una ficha con los datos del alumno y consignar un breve informe acerca de la labor realizada conjuntamente. En ellos, los tutores evalúan su propio desempeño, comentan cuán satisfechos o frustrados quedan con la sesión y, a través de su escritura, se percatan de ciertos elementos pedagógicos y/o psicológicos que han estado en juego durante la tutoría. Estos informes suelen ser la base de las reuniones entre tutores y coordinador del Centro porque promueven la discusión sobre los problemas NOVIEMBRE 2012 CUADERNOS PEDAGOGICOS 13 y las estrategias de escritura y de asesoramiento. También son utilizados por los mismos tutores al

comienzo de una tutoría para saber si el estudiante que consulta ha recurrido al Centro con anterioridad y para conocer los motivos por los cuales consultó previamente y sobre qué ha trabajado con el tutor en esa ocasión (Princeton Writing Program, 1998). Por su parte, al concluir la tutoría, cada alumno debe rellenar una breve encuesta evaluativa acerca de por qué solicitó ayuda, cómo le fue provista y qué podría haberse hecho mejor.

En el folleto de difusión de las actividades de este Programa, puede entenderse que Princeton, como institución, lo apoya y sostiene, ya que confiere a la escritura un rol capital en la universidad, reconoce que no puede darse por sabida y que implica un desafío decisivo: Princeton es una comunidad de escritores tanto como de pensadores. Escribir es central para el trabajo en la Universidad; es una empresa académica compartida. Profesores y alumnos enfrentan la página en blanco y luchan para convertir una idea, con frecuencia elusiva, en su forma verbal más apropiada. Y para los estudiantes en particular, desde el ensayo de primer año hasta la tesis de licenciatura, la producción escrita es frecuentemente la actividad definitoria de sus vidas académicas.

Un lugar similar es adjudicado a la escritura por el resto de universidades analizadas. En el apartado siguiente muestro otra forma en que algunas de ellas se hacen cargo de promoverla. Me centraré en el caso de la Universidad Estatal de Boise, en la cual el sistema de tutores de escritura deja de estar aislado físicamente de las clases regulares y pasa a funcionar, con ciertas particularidades, dentro del currículum de las diversas asignaturas.

“«Ratas» de escritura en las materias”

Boise State University, fundada en 1932 en el Estado noroccidental de Idaho, viene implementando desde 1996 el “Programa Escribir”, organizado en escala reducida a imagen del Programa “Compañeros de escritura” que desarrolla la Universidad de Brown, en el Estado de Rhode Island. Me interesa ocuparme de la primera, en la medida en que se trata de una institución estatal, accesible para la mayoría de la población, y con recursos acotados, más cercana a nuestras universidades. Por medio de este Programa se hace lugar en el curriculum a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de éste tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador. Y es la revisión el eje de este modelo, así como lo era del que lleva a cabo Princeton. En ambos se reconoce que al revisar un texto es posible entender mejor lo que se quiere escribir, es decir, que hacerlo no es sólo una forma de retocar la superficie lingüística del texto producido sino de reorganizar las propias ideas:

La revisión es con frecuencia la fase que posibilita al que escribe descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras. Quienes tienen experiencia en escribir revisan su trabajo muchas veces antes de considerarlo bueno (Boise State University Writing Center).

Como Princeton, Boise también dispone de un Centro de Escritura que brinda tutorías para discutir los borradores de quienes lo soliciten. Su funcionamiento se basa en principios afines,

aunque los tutores son estudiantes avanzados de grado y se restringe el tiempo a 25 minutos por consulta. Pero Boise ha ido más allá, ofreciendo un servicio similar a las cátedras, para que lo contemplen en el dictado de sus asignaturas. De este modo, ciertas materias, que deciden incluirse en el Programa Escribir, rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colaboración de uno o más tutores pares (denominados informalmente “ratas de escritura”) que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de las versiones provisionales de los escritos de los alumnos:

Si tuviéramos que establecer en pocas palabras qué servicio ofrecemos, diríamos que proveemos una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de una consulta de escritura es que el escritor pueda airear sus preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo (Leahy, 2000).

El sistema de tutores pares, denominados en otras universidades “compañeros de escritura en las materias” o “Asistentes retóricos para escribir a través del currículum” no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba respecto de la producción escrita. Este ciclo en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige constituye, a juicio del Director del Programa de Escritura de Boise, un absurdo, dado que desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran:

Parte del problema del ciclo tradicional de las tareas de escritura es que los alumnos hacen todo su trabajo al principio, elaborando su escrito, y el profesor hace todo su trabajo al final, calificándolo. No creo que haya forma de desprenderse totalmente de este patrón. Pero cuando lo pienso, es deprimente. Se produce muy poca colaboración. El profesor y la clase son como barcos que pasan en la noche. El estudiante que entrega un escrito puede sentir, después de todo su trabajo, que el texto desaparece en un agujero, hasta que regresa más tarde con una nota. Los profesores a veces sienten que los trabajos han sido escritos por una cuadrilla de extraños que no estuvieron en la clase, porque no dan muestras de haber prestado atención a lo que se supone debían hacer (Leahy, 1999).

Con la asignación de un equipo de tutores pares (uno cada 10-12 alumnos) a las materias incorporadas al Programa Escribir, el ciclo para cada tarea de escritura establecida por el profesor, incluye, además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica), una fase en la cual los alumnos entregan sus borradores avanzados al tutor asignado y concertan una tutoría con éste individual o en pequeño grupo. También, para que aprendan a tomar conciencia de sus textos, se les pide completar un breve cuestionario que les exige reflexionar y evaluar su propio escrito. Días más tarde, en la tutoría se discuten las producciones y se establecen algunos lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y reescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del

asistente retórico establece una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en el dictado de las asignaturas que adhieren al Programa Escribir (Anson y Hightower, 1997).

La selección de los tutores pares se realiza entre estudiantes de los últimos años de carrera, provenientes de diversas especializaciones, identificados por sus profesores como “buenos para escribir, responsables y que trabajan bien con sus compañeros”. Reciben un curso de capacitación inicial en el que se les enseña a analizar y a responder productivamente por escrito y cara a cara los textos de otros alumnos. Pueden trabajar en el Programa hasta finalizar sus estudios, a cambio de un modesto reconocimiento económico (Casper y Leahy, 1998). Además de funcionar como lectores, también realizan otras tareas: se reúnen con los profesores de la cátedra a la que están asignados, para comentar las tareas de escritura, los criterios de evaluación y los problemas que los alumnos puedan tener con las consignas. En algunos casos, conducen sesiones de escritura dentro de estas materias y organizan grupos de alumnos que leen y critican los trabajos de sus compañeros, multiplicando su función de tutores pares.

¿Qué se exige de las asignaturas que participan de este Programa? Todas las cátedras pueden ser incluidas si se comprometen a plantear entre dos y tres tareas de escritura en el semestre y a rediseñar el tiempo asignado a cada una de ellas, de modo que permita elaborar un borrador completo en un primer momento y disponer de un tiempo más hasta la entrega final, para revisarlo y reescribirlo. Es decir, garantizar el funcionamiento del Pro-

grama ha requerido no sólo sostener un recurso humano especializado en la escritura sino comprometer al cuerpo de profesores y a los alumnos participantes:

[a)] recaer en la posición de que los problemas de escritura de los estudiantes se solucionarían si recibieran un buen curso de escritura básica [...]; [y b)] el impulso de buscar una solución [inicial] para un proceso de aprendizaje que se desarrolla en el tiempo y que es responsabilidad de todos, durante los cuatro años que los alumnos pasan en la universidad (Gottschalk, p.37).

El intento de esta institución de alojar la enseñanza de la producción escrita junto al aprendizaje de las asignaturas data de 1966, cuando el “Informe del Comité de Profesores sobre la Calidad de la Enseñanza” recomendó que los seminarios de escritura, desde 1891 a cargo del Departamento de Inglés, pasaran a depender de varios Departamentos, que “veían la escritura como parte integrante de sus propias disciplinas”. Así, nueve Departamentos empiezan a impartir 30 materias de humanidades para principiantes en las cuales las tareas de composición resultan intensificadas. Parten de la idea de que los cursos de escritura necesitan cuestiones sustantivas sobre las que escribir y que la literatura es sólo un tema apropiado, como muchos otros tópicos (en el programa previo era el único). Sin embargo, con el paso del tiempo, la insatisfacción por la escritura de los alumnos lleva a plantear dudas acerca de su efectividad. En 1980 se inicia una nueva revisión del sistema a través de una “Comisión para la escritura”, dependiente del Rectorado y compuesta por 14 profesos-

res de toda la universidad, que realiza una encuesta a gran escala. Su informe, elaborado un año después, valora positivamente el funcionamiento de muchas de estas materias y reconoce la falacia en su cuestionamiento:

Algunas críticas parecen inadecuadas ya que se basan en una incompreensión: la cómoda suposición de que un programa de escritura para el primer año es el único responsable de las habilidades de escritura de los alumnos. (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p.30).

De este modo, advierte la insuficiencia de un curso inicial y aconseja la necesidad de continuar ocupándose de la escritura más allá del primer año:

La noción de que el desarrollo de las competencias redaccionales puede ser delegado en una materia, programa o departamento particular, tenido luego por responsable de las deficiencias de escritura de los alumnos [...] es un mito. La Comisión insiste en que la escritura no es sólo un problema que puede abordarse en una secuencia especial de cursos, o en el primer año.

La buena escritura está siempre relacionada con un buen dominio del contenido sustantivo de una materia. Escribir bien requiere estímulo continuo a través de ejercicios frecuentes que reciban comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p.39).

En 1982, otra Comisión establece los fundamentos del actual programa: crear un “Centro Interdisciplinario Descentralizado”, que se propone ir incluyendo la escritura dentro de las disciplinas,

en todos los niveles del currículum. A partir de este desideratum, de la consecución de los recursos necesarios y de la capacitación a profesores y auxiliares docentes, Cornell viene incorporando año a año nuevas asignaturas, que junto a la impartición de contenidos disciplinares reúnen ciertas características para ser consideradas “materias de escritura intensiva”. En 1988, se crea el programa “Escribir en las especializaciones”, destinado a alumnos de 3º y 4º años, basado en la premisa de que la lengua y el aprendizaje están conectados vitalmente en cada campo. Así, las asignaturas regulares de cada carrera pueden adherirse a este programa en la medida en que intensifiquen el escribir de sus alumnos, según ciertos lineamientos. Se empieza con 15 materias y se llega a 30 en el año 2000. Del mismo modo, en 2001 se comienzan a ofrecer algunos pocos “Seminarios de Escritura de Segundo Año” y se planifica que serán 30 en 2003. Por su parte, en la actualidad, los Seminarios de Escritura de Primer Año conforman uno de los mayores programas de escritura en las disciplinas de los EE. UU.: cada semestre se imparten 100 materias diferentes en más de 30 departamentos, en las humanidades, ciencias sociales, artes y ciencias experimentales. Así, aunque los alumnos deben cursar obligatoriamente sólo dos seminarios iniciales de este tipo (lo que suelen hacer en el primer año), en años posteriores encuentran la enseñanza de la producción escrita en otras muchas asignaturas.

Todas las “Materias de escritura intensiva” (los Seminarios de Escritura de Primer año, de Segundo año y los del Programa Es-

cribir en las Especializaciones) son asignaturas regulares ofrecidas por los distintos departamentos que deben seguir ciertas pautas. a) Incluyen entre 6 y 12 tareas formales de escritura sobre las respectivas problemáticas, en las que los alumnos entregan un total de 30 páginas escritas a lo largo del semestre. b) Al menos 3 de estos trabajos se desarrollan a través de varios pasos, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (comentarios escritos, tutorías individuales, análisis grupal en clase, comentario de pares, etc.). c) Se destina tiempo de las clases al trabajo directamente relacionado con el escribir. d) La bibliografía dada para leer no supera las 75 páginas por semana para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad (!). e) Todos los estudiantes participan, al menos, de dos tutorías con el profesor. f) Las clases tienen un máximo de 15-17 alumnos.

Apoyo a la enseñanza

Para permitir que especialistas de un amplio rango de disciplinas, a cargo de estas materias, puedan incluir en ellas tareas de escritura que promuevan el aprendizaje, y conozcan los modos más fértiles de responder a los textos producidos por los universitarios, todos los años reciben capacitación y asesoramiento por parte del Instituto de Escritura: para ayudar a los profesores en sus disciplinas a comprender que escritura y aprendizaje se desarrollan mano a mano, y para enseñarles cómo trabajar con las tareas de escritura que proponen. (Gottschalk, 1997, pp.40-41). Así, quienes se inician en las Materias de Escritura Intensiva, asisten semanalmente al Curso “Enseñar a escribir” o “Escritura

y Enseñanza”, de un mes y medio de duración. Estos ofrecen un panorama de las metodologías usadas para enseñar a escribir dentro de un contexto disciplinario, a través de lecturas sobre teorías y prácticas pedagógicas, discusión grupal, exposición de profesores y auxiliares ya experimentados, y de académicos invitados. También recogen las preocupaciones de los futuros docentes sobre la escritura y la enseñanza, y trabajan sobre estrategias para retroalimentar y evaluar los escritos de los alumnos tanto sus borradores como las versiones finales, reflexionan sobre el proceso de escritura, y analizan textos profesionales de distintas disciplinas atendiendo a sus continuidades y discontinuidades. Asimismo, planifican tareas de escritura que serán usadas en sus cursos, explicitando los principios subyacentes, ya que deben justificar por escrito los diseños curriculares que realizan. Un tercio de estos docentes llevan a cabo una “residencia” o programa de entrenamiento pago, junto a profesores experimentados, dentro de uno de los Seminarios de Escritura, en el cual adquieren práctica en conducir tutorías, comentar escritos de alumnos y coordinar discusiones. Además del sistema de materias de escritura intensiva, el Instituto de Escritura de Cornell dispone de tutores de escritura, que funcionan de forma similar a los de Princeton y Boise. Pero aparte de atender a los alumnos, ofrecen un servicio de “Consulta sobre evaluación de escritos”, destinado a docentes. Durante todo el curso lectivo, el profesorado a cargo de los Seminarios de Escritura (recuérdese que no está compuesto de especialistas en Lengua sino de expertos en materias de diver-

sos campos conceptuales, en los que la escritura está intensificada) puede recurrir al Instituto con sus observaciones escritas a los trabajos entregados por los estudiantes, para discutir con los tutores sus correcciones. De aquí surgen orientaciones para potenciar el aprendizaje de los alumnos, tanto de la escritura como de los contenidos disciplinares:

Estos tutores apuntan hacia un equilibrio en las correcciones de los docentes: entre ponderar el contenido y la estructura, la argumentación y el estilo, el señalamiento de aciertos y defectos (Gilliland, 1997).

Es decir, los tutores dialogan con los docentes sobre qué cuestiones del escrito enfocar y priorizar. Además, aconsejan sobre los lineamientos que debieran darse (o haberse dado) a los alumnos, previo a la tarea, para que puedan irse acercando a aquello que los profesores esperan de su escritura. En muchos casos, la discusión inicial sobre la efectividad de cierta retroalimentación dada a los escritos estudiantiles se convierte en una discusión sobre la enseñanza, ya que concentra la atención en las intenciones educativas y en los medios para llevarlas a cabo. Así, estas consultas alientan una práctica reflexiva sobre varios aspectos del curriculum.

En resumen, la interacción de especialistas en escritura con especialistas disciplinares acrecienta las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento así como favorece el aprendizaje de contenidos por medio de escribirlos y reescribirlos. A lo largo de

este trabajo he querido reflejar en palabras de sus exponentes el alma de sus ideas. Del mismo modo, me gustaría finalizar compartiendo con el lector el pensamiento lapidario de Katherine Gottschalk, quien señala la imposibilidad de enseñar a redactar de una vez y para siempre:

Ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida (1997, p.41).

CONCLUSIONES

La corriente pedagógica Escribir a través del Currículum concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares. En este artículo he focalizado las acciones emprendidas por representantes de este ideario en la formación superior. He analizado tres modelos que acompañan y orientan la escritura de los alumnos más allá de un curso inicial.

Los tres modelos examinados en este trabajo comparten una similar preocupación por incluir en toda la universidad la escritura como reescritura, dado que reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Los tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en las asignaturas. En el primer modelo, aparece encarnado en un “tutor

de escritura” dentro de un Centro de Escritura apartado administrativamente de las cátedras. En el segundo modelo adopta el rol de un “asistente retórico” asignado a una clase. Y en el tercer modelo se corporeiza en el docente de cualquier “materia de escritura intensiva”, que retroalimenta las producciones escritas de sus alumnos antes de adjudicarles una calificación. Conocer quién, por qué y cómo se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas resulta iluminador para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge el “problema de cómo escriben (mal) los alumnos”. No quiero que el lector interprete que los presentados son modelos únicos. Incluso habría que pensar si pueden ser posibles en nuestro entorno o si debemos idear dispositivos originales adecuados a nuestros contextos. El valor de estos modelos, por tanto, es ser experiencias probadas, que han debido hacerse un lugar no sin enfrentar obstáculos y ofrecer batallas. Y en el campo educativo, así como en toda ciencia y en toda técnica, sólo se puede avanzar si se tiene en cuenta qué han hecho otros previamente. He aquí un punto de apoyo para repensar, en nuestros propios términos, los dos puntos de partida que motivaron la escritura de este artículo.

ADDENDA (“LO QUE DEBE AGREGARSE” EN 2012)

En ocasión del primer número de la Revista Cuadernos Pedagógicos de APELEC, creo oportuno agregar este apartado a la versión revisada del artículo que el lector acaba de leer, original-

mente publicado en *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura* 25(1). Intentaré aquí resituar el contenido del trabajo en el presente y esbozar algunas líneas para actualizar el debate que plantea.

Ha pasado una década desde que este artículo fue escrito (enviado y aceptado para publicar en 2002). Y si bien sostengo la vigencia de su contenido, también aprecio que ha habido desde entonces una creciente producción de investigaciones y de experiencias en Latinoamérica, cuyo análisis ha quedado necesariamente por fuera del artículo. Hoy habría que pensarlas no sólo como foco de un nuevo estudio sino como contexto de recepción de este trabajo. También se ha multiplicado el interés en el tema a nivel mundial, consecuencia de lo cual ha sido la creación de asociaciones, centros y programas de escritura, especialmente en universidades europeas (Bjork *et al.*, 2003) (las universidades australianas tienen destacadas experiencias desde la década del '90, algunas de las cuales fueron objeto de mi indagación en otros trabajos). En Estados Unidos, el ideario del movimiento escribir a través del curriculum continúa guiando a centenares de Programas de Escritura y dando origen a bibliografía renovada. En consecuencia, los tres modelos referidos en este trabajo deberían reexaminarse en el presente junto con algunos otros caminos emprendidos para hacer frente a problemas afines.

Así, por ejemplo, habría que incluir el modelo de “materias conectadas” (linked courses), que consiste en asociar una materia cualquiera (por ej., Biología, Historia, etc.) con un curso de

redacción o taller de escritura. La asociación entre ambos significa que la enseñanza de la escritura desde el taller se realiza para fines específicos (para escribir en la materia conectada) y por tanto la guía y retroalimentación sobre la escritura que se brinda a los alumnos están al servicio de la producción escrita requerida en esa materia. En el contexto del artículo que el lector acaba de leer, es importante notar que este cuarto modelo, desarrollado por ejemplo en la Universidad George Mason, no sólo aparea dos asignaturas diversas posibilitando una integración curricular sino que también vincula a profesores entre sí. Establecer materias conectadas implica por tanto que los profesores de las asignaturas respectivas comienzan a reunirse y a pensar cuestiones pedagógicas en colaboración (para qué escribir y leer en la asignatura, qué escribir y leer, cómo, a lo largo de qué tiempos, con qué ayudas, qué y para qué evaluar de ello, cómo se prepara a los alumnos para esa evaluación, etc.). Para los alumnos, a la vez, aprender a escribir tiene mayor sentido cuando la enseñanza y la escritura aparecen situadas, en contraposición a cuando se enseña a escribir para un curso o taller de escritura sin vinculación institucional con las materias que se ocupan de los campos disciplinares que los alumnos eligieron estudiar (Myers Zawacki y Taliaferro Williams, 2001).

En el contexto argentino, esta década ha visto crecer el número de talleres de escritura o cursos de redacción que se ofrecen al comienzo de los estudios superiores en diversas carreras y universidades, constituyendo la forma más generalizada de en-

señar a escribir (Fernández Fastuca, 2010). En contraste, se ha desarrollado un programa universitario singular, que se asemeja en parte al modelo de materias conectadas y al de asistentes retóricos: el PRODEAC (Moyano y Natale, 2012).

Examinar sistemáticamente la producción en la última década excede lo que en esta Addenda es posible realizar y por ello remito al lector a un reciente libro que compila 40 iniciativas sobre enseñanza de la escritura y enseñanza con la escritura en universidades de los cinco continentes (Thais, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012). También me permito sugerir la lectura de una experiencia de formación de profesores en servicio llevada a cabo en mi país a lo largo de 30 meses, que tuvo por finalidad enseñarles a incluir el leer y escribir para aprender en sus diversas asignaturas (Carlino y Martínez, 2009). Como complemento, he agregado al final de este artículo algunos enlaces a sitios relevantes y una bibliografía que enriquece las Referencias originales.

Pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de destacar en este epílogo un avance en nuestras ideas sobre los modos de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior. Hace una década y más, el debate que en nuestra región era preciso instaurar consistía en ayudar a tomar conciencia de que a leer y a escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela obligatoria. Es decir, parte de mis trabajos, incluido el que aquí se reedita, se abocaron a argumentar a favor de la necesidad de que la universidad debía continuar enseñando a

leer ya escribir. La razón es que las formas de leer y escribir varían de un ámbito a otro y, por tanto, el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores exige dominar textos, géneros y prácticas de leer y escribir, desconocidos para los ingresantes. Asimismo, la constatación de que buena parte de los alumnos no logra superar ese desafío por su cuenta reforzaba la necesidad de que las instituciones y los profesores de la educación superior debíamos hacernos cargo de enseñar cómo hacerlo.

En la década transcurrida desde entonces, los foros de discusión en Argentina y Latinoamérica han ido aceptando estas ideas. Por consiguiente, ya no se suele cuestionar, como antes, que la universidad tiene la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura de sus alumnos. Leer y escribir han dejado de ser considerados un conocimiento básico. Se admite, al menos en los ámbitos especializados, que producir e interpretar textos en los estudios superiores es una tarea que requiere enseñanza.

Sin embargo, el debate se ha trasladado a asuntos más finos. La controversia actual es igualmente relevante pero implica un análisis más complejo del problema en juego. Incluso es posible hipotetizar que lo que está en disputa actualmente no será objeto de consenso por mucho tiempo, ya que la polémica afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender y qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir. Así, en las publicaciones y congresos más recientes no hay acuerdo acerca de en qué deba consistir la enseñanza de la escritura en la universidad (la lectura aparece más desdibujada).

Tampoco hay coincidencias acerca de dónde, cómo y quiénes han de hacerse cargo de esta enseñanza. Las opciones que se enfrentan, opciones pedagógicas que conservan o sacuden los cimientos del sentido común de los involucrados, pueden contrastarse como dos enfoques denominados “enseñanza en contexto” o “enseñanza segregada” (Purser *et al.*, 2008; Skillen *et al.*, 1998). También podrían nombrarse como “enseñanza situada de prácticas” vs. “enseñanza de habilidades o competencias generales” (Carlino, 2012b). Así, se oponen las propuestas de que ocuparse de la lectura y la escritura sea un asunto de todas las materias y todos los profesores, a lo largo y ancho de la universidad, o bien de que un espacio curricular delimitado sea el encargado de enseñar todo lo relativo a la producción y comprensión textual. En el primer caso, leer y escribir serían actividades promovidas y orientadas en cada materia, por cada docente disciplinar (que contaría con la ayuda de especialistas y/o habría recibido formación pertinente), quien se abocaría a guiar lo que espera que sus alumnos realicen con los textos en su asignatura. En el segundo caso, la escritura y lectura serían responsabilidad de un taller o curso, habitualmente al inicio de las carreras, que impartiría nociones generales para que los alumnos luego, por su cuenta, puedan aplicarlas al analizar y elaborar escritos para las diversas asignaturas.

Las alternativas presentadas en el párrafo previo son subsidiarias de dos visiones opuestas sobre la enseñanza de la lectura y escritura académicas y de sendas concepciones sobre cómo se

aprenden. Según el primer enfoque, se enseña a leer y escribir para que los alumnos puedan desempeñarse en el aquí y ahora, ofreciendo pautas y retroalimentación relativas a cada tarea de lectura y escritura que cada materia exige de sus alumnos (De Micheli e Iglesia, 2012; Carlino, 2005 y 2012b). De acuerdo con el segundo enfoque, un espacio curricular separado del resto de las asignaturas ayuda a ejercitar ciertas habilidades generales que, posteriormente, los estudiantes deberían poder transferir a las materias que les requieran leer y escribir. La primera opción, minoritaria en la actualidad, adhiere a una concepción de aprendizaje situado y a una noción de lectura y escritura como prácticas y no como habilidades. Las prácticas sólo se pueden aprender en los contextos en los cuales han de ejercerse. Leer y a escribir los textos exigidos en las diversas asignaturas de la universidad requiere que los alumnos aprendan a participar en esos ámbitos, que suelen tener tácitas expectativas sutilmente diferentes. La segunda opción, mayoritaria, es coherente con una visión del aprendizaje de la lectura y la escritura como habilidades o competencias generales, que podrían luego trasladarse a cualquier situación de uso. Los contextos serían en este segundo enfoque sólo “ámbitos de aplicación” en oposición a concebirlas como entornos cuyas particularidades retóricas sería preciso experimentar en forma vivencial para poder ser examinadas (Freedman, 1994).

Es posible preguntarse por qué los talleres de escritura o cursos de composición al comienzo de las carreras son actualmente

las iniciativas predominantes en Argentina y en otros países latinoamericanos (Gonzalez, 2012). Como el lector notará, crear un taller o curso de redacción conlleva únicamente agregar a los programas universitarios una asignatura más, permitiendo que la enseñanza en el resto de las materias continúe igual a sí misma. Añadir un curso es lo más sencillo en términos económicos, ideológicos y políticos. Las restantes asignaturas pueden seguir basándose en la enseñanza transmisiva de siempre (el profesor expone, los alumnos escuchan).

En cambio, el enfoque integrado o de enseñanza de la escritura en contexto requiere no sólo un cambio curricular general sino que exige destinar recursos para la formación continua de los profesores de cada asignatura ya que no es posible hacer que estos profesores se ocupen por decreto de cómo leen y escriben sus alumnos. Precisan participar de un largo proceso de desarrollo profesional docente para cambiar concepciones y prácticas de enseñanza muy arraigadas.

Teniendo cuenta lo anterior, puede apreciarse el desafío inminente que enfrentamos quienes abogamos por la enseñanza de la escritura en contexto. Estamos proponiendo un cambio en todo el sistema de enseñanza, un cambio que no sólo integra un contenido más (la lectura y la escritura) sino que afecta las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad. Igual que una década atrás, esta postura requiere desnaturalizar aquello que parece obvio y necesario. Pero a diferencia de hace dos lustros, la controversia presente apunta al corazón de las prácticas de

enseñanza, al “núcleo duro” que estructura no sólo lo específico que se discute sino las bases consuetudinarias de cómo se enseña y cómo se aprende.

ACTIVIDADES BÁSICAS

Trabaje con el ensayo que leyó en la sesión anterior: *Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad*. Indique la denotación y connotación del documento.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

5.3. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA -. LA ORACIÓN Y EL PÁRRAFO

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

Logros de aprendizaje:

- Utiliza los elementos gramaticales y sus relaciones con el proceso de escritura.

Contenidos:

- La palabra: categorías y funciones. El párrafo: la oración temática y la idea central.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Análisis de texto:

Más allá de la estilística. (Amado Alonso) trabajo individual.

http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/25945/1/147.La_critica_literaria_en_el_siglo_XX-La_estilistica_de_Amado_Alonso.pdf

Tiempo estimado: Semana 14 - 4 horas

FUENTES

- http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/25945/1/147.La_critica_literaria_en_

el_siglo_XX-La_estilistica_de_Amado_Alonso.pdf

Más allá de la estilística. (Amado Alonso)

- <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265419646012.pdf>
Experiencias pedagógicas con el párrafo.
- https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032017000100011

Oraciones de complemento en español. Tipos, estructura y función.

Procesos didácticos y estrategias

TALLER PEDAGÓGICO

Objetivo: Promover el conocimiento de los estudiantes.

Orientaciones:

Leer el marco teórico y el ensayo propuesto: Oraciones de complemento en español. Tipos, estructura y función, Sergio Bogard¹.

Realizar sistemáticamente las actividades.

Identificar oraciones y párrafos en el ensayo que se presenta.

Oraciones de complemento en español. Tipos, estructura y función

Sergio Bogard

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la subordinación oracional, hay un tema que aún no hace mucho ha despertado interés en la lingüística de

corte funcional tipológico, a saber, el que concierne a la complementación oracional y a las estrategias de complementación que, alternativamente, pueden tener las lenguas del mundo.

Un medio de entrada al tema nos lo ofrece Dixon (2006, p.1) cuando comenta que en muchas lenguas hay verbos que formalizan uno de sus argumentos nucleares como oración en vez de como frase nominal; se trata de verbos como *ver, oír, creer, decir* y *querer*¹. Y agrega que una oración de complemento presenta, como propiedades básicas, por un lado, la naturaleza de la estructura interna de la oración, y por otro, su función como argumento nuclear de una oración estructuralmente más elevada (p.4). Además, y en relación con los verbos, señala que mientras la clase de verbos que realiza uno de sus argumentos como oración complementaria o completiva está fuertemente restringida, la clase verbal de esta última no presenta restricción (p.5).

En este contexto hay que mencionar que el español tiene una serie de oraciones que responden a dicha caracterización, las cuales presentan dos estructuras en distribución complementaria: una, en la que el verbo porta flexión finita, y otra, en la que el verbo lleva flexión no finita, más específicamente, en infinitivo; la primera introducida por conjunción, típicamente el subordinante *que*, y la segunda sin nexos introductorios.

Al lado de esto aparece como más interesante el hecho de que las oraciones de complemento formalizan un argumento de cuatro tipos de verbos: el objeto directo de oraciones con verbo nuclear transitivo (1), el sujeto de oraciones con verbo intransitivo

presentativo (2), el régimen prepositivo de oraciones con verbo prepositivo (3) y el predicado nominal de oraciones con verbo copulativo (4), además, y en contra de la opinión de Dixon (p.11), de realizar un argumento nominal (5). Véanse los siguientes ejemplos:

- (1) Los estudiantes *dijeron* que viajarían al congreso
- (2) A mi hermana *le gusta* que le pongan atención / tomar café
- (3) Juan *insistió* en que la situación era extraña / en correr el maratón
- (4) Su respuesta *fue* que no aceptaba el trato / no aceptar el trato
- (5) Supe *la noticia* de que descubrieron el complot

En estos ejemplos observamos, además, el caso normal de que las oraciones (o periodos) de complemento se posponen a su verbo matriz o principal, lo cual parece razonable si recordamos que las estructuras sintácticamente más complejas tienden a seguir a las más ligeras (cf. Hawkins, 1983, p.90), o dicho de otro modo, a ubicarse en el margen derecho de la construcción completa. Este planteamiento, sin embargo, no se confirma del todo cuando advertimos que las oraciones relativas no adjetivas pueden anteponerse a su verbo principal², como es el caso de (6) con verbos principales diversos, y (7) con ser como verbo principal, y la relativa objeto del comentario en cursivas:

- (6) *Lo que Linda jamás hubiera puesto en su casa, como un juego de sala cuyo sofá y sillones en lugar de brazos tenían colmillos*

de elefante, había llenado de felicidad a un cliente (*Linda 67, 855*)

Está fuera de San Francisco... *lo que le sucedió a la esposa de usted* lo ha afectado muchísimo... (*Linda 67, 1051*)

Sabe usted muy bien que puede guardar silencio si así lo desea y, si no es así, que *lo que diga* podría ser usado en su contra (*Linda 67, 1078-9*)

Es claro que *quien planteó el engaño de su secuestro* tenía que conocer esos antecedentes. (*Noticia, 39*)

El que iba junto a ella trató de sacarla del automóvil (*Noticia, 316*)

A estas alturas, *lo que yo sea* carece de importancia -Max hizo una mueca derrotada- (*Tabla, 323*)

Tal vez *lo que a primera vista no era sino un vulgar expolio a cargo de sobrinos sin escrúpulos*, significaba para él un curioso experimento de laboratorio sobre la codicia (*Tabla, 65*)

(7) *Lo que no sabía Papá Sorensen* es que ya no aguantaba a la agencia y que Linda ya no sabía, ella misma, si era o no millonaria (*Linda 67, 822*)

Sí, señor Lagrange, *lo que quiere esa gente, según los mensajes*, es dinero (*Linda 67, 982*)

Más que el miedo y la incomodidad, *lo que no podía soportar* era el tufo amoniacal de la chamarra (*Noticia, 13*)

Lo que ninguno de ellos se imaginó nunca fue lo cerca que estuvieron todos de ser rescatados esa noche por pura casualidad (*Noticia, 42*)

Los espectadores mantenían un silencio reverencial, como si *lo*

que allí se decidía fuese cuestión de vida o muerte (*Tabla, 95*)

Lo que me sorprende es que no figura como ganador... También me desconcierta que, a partir de ahí, se pierde su rastro como ajedrecista (*Tabla, 366*)

¿Qué determina entonces la posposición típica de las oraciones complementarias, cualquiera que sea la función sustantiva que desempeñen? La respuesta parece provenir de su naturaleza comunicativa, en otras palabras, del valor remático de la información que portan.

El objeto de este trabajo es doble. En primer lugar, hacer un breve recorrido por las cuatro primeras construcciones presentadas, para mostrar, por un lado, que constituyen la forma típica de la oración complementaria en español, y por otro, que, en general, la alternancia estructural en términos de su flexión verbal es predecible. Dejo para otro momento el análisis de las oraciones completivas de sustantivo. Y en segundo lugar, examinar la naturaleza remática de las oraciones complementarias de objeto directo, de sujeto, de régimen prepositivo y de predicado nominal, tomando en consideración que la nueva información en el flujo del discurso se sitúa, en una lengua como el español, en el lado derecho de la estructura sintáctica (Melis *et al.*, 2006).

Para alcanzar estas dos metas, el desarrollo de la investigación respectiva se ha visto apoyado por un marco teórico funcional y tipológico. Por el lado funcional, asumir que la lengua se comporta como un instrumento de interacción social entre los seres humanos, en su calidad de hablantes y oyentes, permite identificar

y caracterizar el flujo de la comunicación entre ellos (Dik, 1997, p.3 y ss.). Para alcanzar este efecto, dicho marco conceptual parte del análisis de las estructuras formales de la lengua con el fin de dar cuenta del significado incorporado en ellas, principalmente en tres dominios: el de la semántica léxica, el de la semántica proposicional y el de la pragmática discursiva (Givon, 1984, pp.30-31), tomando en consideración que las oraciones presentan propiedades formales que solo pueden ser entendidas plenamente si se les analiza en los contextos lingüísticos y extralingüísticos -discursivos- en los que se insertan para realizar su función comunicativa (Lambrecht 1994, p.2 y ss.). Por el otro lado, la tipología, al clasificar tipos estructurales a través de las lenguas (Croft, 1990, p.1), nos ha permitido identificar como complementario un tipo de estructura oracional al que la gramática tradicional del español se ha referido, parcialmente, como enunciativa, como comentaré más adelante.

En resumen, el marco teórico adoptado nos ha permitido, por un lado, clasificar bajo el rubro de oraciones de complemento un conjunto de estructuras sintácticas que, como veremos, presentan unidad formal y semántica, y solo se distinguen por el tipo de verbo al que se subordinan, y por otro lado, llevar a cabo, en el análisis, un diálogo permanente entre la estructura sintáctica en estudio y sus significados, principalmente proposicional y discursivo, con el fin de ofrecer una explicación a las características formales de dicha estructura.

En este trabajo he utilizado dos tipos de ejemplos. Me he servido de ejemplos generados por mi propia competencia de hispanohablante nativo fundamentalmente cuando he tenido el interés de mostrar contrastes de comportamiento sintáctico-semántico que un corpus -oral o escrito- no necesariamente va a proporcionar a deseo del analista, en especial, en nuestro caso, para dar cuenta de la correferencia o no de participantes entre la oración principal y su completiva, y su reflejo en la estructura de esta última. En cambio, cuando ha sido necesario recurrir al contexto discursivo para justificar o explicar un tipo de estructura, la de la construcción completiva, por su naturaleza comunicativa, he usado ejemplos provenientes de tres novelas en lengua española de fines del siglo xx: la mexicana *Linda 67. Historia de un crimen* (citada como *Linda 67*), de Fernando del Paso, la colombiana *Noticia de un secuestro* (*Noticia*), de Gabriel García Márquez, y la española *La tabla de Flandes* (*Tabla*), de Arturo Pérez Reverte. Las tres novelas fueron revisadas completamente: los 27 capítulos de *Linda 67* (301 páginas), los 11 capítulos y el Epílogo de *Noticia de un secuestro* (338 páginas), y los 15 capítulos de *La tabla de Flandes* (396 páginas).

Caracterización de las oraciones de complemento en español

De acuerdo con Dixon (2006, p.15), son cuatro las propiedades que caracterizan las oraciones de complemento:

a) En lo concerniente a los argumentos centrales de un verbo, presenta la misma estructura interna de una oración principal,

salvo que exista en la lengua alguna regla de gramática que genere una oración complementaria con una estructura particular.

b) Funciona como un argumento de una oración estructuralmente más alta.

c) Formaliza o describe una proposición (una actividad, un estado, etc.).³

d) Complementa una serie restringida de verbos.

En el caso del español, son dos las estructuras sintácticas que caracterizan a las oraciones de complemento, si bien una de ellas reproduce la estructura de la oración principal de la lengua, con el verbo portando flexión finita, salvo que es introducida por una conjunción complementante, típicamente *que*, y con menos frecuencia *si*. La otra lleva el verbo con flexión infinitiva y no es introducida por ningún elemento de enlace. Y, como cabe suponer, la selección de una u otra no es arbitraria, sino que tiene que ver con situaciones de correferencia o no de participantes entre la oración principal y la completiva, como veremos más adelante. Llegar a esta posición, sin embargo, ha requerido andar un camino un tanto sinuoso.

Restringiéndolo al ámbito moderno y contemporáneo, el punto de partida lo ha constituido el análisis del tipo de oraciones que los gramáticos del español han identificado como oraciones subordinadas sustantivas enunciativas, formalmente asociadas, en principio, con la conjunción subordinante *que* (véanse, entre otros, a Hernández Alonso, 1970, pp.101-102, Seco, 1989 [1972],

pp.133-134, Esbozo, 1973, §3.10.2-4, Alcina y Bleua, 1975, §8.1.1, Alarcos, 1994, §§389-392, Delbecque y Lamiroy, 1999, §32.1).

Los primeros que remiten a un vínculo entre ese tipo de subordinadas sustantivas y las que llevan su verbo en infinitivo son Alcina y Bleuca (1975, §8.1.1), quienes explican la alternancia en términos de identidad o no de sujetos entre el verbo dominante y el subordinado, y Seco (1989 [1972], p.135), quien, al contrastar los ejemplos *deseo que pases unas vacaciones muy tranquilas* y *deseo pasar unas vacaciones muy tranquilas*, la sugiere al decir que la diferencia de estructuras es causada por el solo cambio de sujeto en la oración sustantiva. Ambas posiciones conforman el punto de partida para llegar a definir las oraciones subordinadas sustantivas enunciativas en términos de una distribución complementaria entre la que porta el verbo con flexión finita (e introducida por *que*), y la que lleva el verbo en infinitivo. Con este antecedente, Levy (1983), en su trabajo sobre las subordinadas sustantivas de objeto, asume la mencionada alternancia, desde una perspectiva distribucional, como “un mismo caso estructural”, y establece como fuente de la distinción la *correferencialidad*, según la cual el verbo principal y el subordinado hacen referencia o no al mismo sujeto lógico⁴ (p.44). Esta autora, además, remite a la subordinada sustantiva únicamente en términos de completiva, no de enunciativa, posición que nosotros seguimos al referir a nuestro objeto de estudio como oración completiva o complementaria.

El contexto anterior permite, finalmente, llegar a la conclusión de que las dos estructuras oracionales que formalizan las oraciones subordinadas sustantivas enunciativas -a partir de ahora completivas- constituyen la realización de un mismo tipo de unidad sintáctica, como ya lo apuntan más recientemente Hernanz (1999, §36.3.2.5), Ridruejo (1999, §49.8) y la *Nueva gramática académica* (RAE-Asale, 2009, §§26.11 y 43.2).

A continuación presento, en primer lugar, un breve comentario sobre la naturaleza semántica de las oraciones de complemento, independientemente de su función, y enseguida me ocupo del vínculo referencial entre la completiva y su principal.⁵

El tipo de estructuras sintácticas que da cuerpo a las oraciones de complemento en español porta, en principio, un sentido proposicional⁶, como ya lo apunta Dixon; sin embargo, la flexión de modo genera diferencias de interpretación que es necesario recordar en este punto. En efecto, el modo *realis*, realizado como indicativo, le aporta un sentido declarativo, acorde con actos de habla asertivos, que afirman o niegan, o de los que se puede afirmar o negar la verdad o falsedad de la proposición realizada en la estructura sintáctica de la completiva. Por otro lado, el modo *irrealis*, asociado en español con el subjuntivo, aporta, de manera contrastante, un sentido expresivo relacionado con la expresión de creencias, actitudes y sentimientos del hablante, es decir, suspende la aserción, con el resultado de que su oración no tiene valor declarativo y, en consecuencia, la proposición contenida por la oración se expresa sin afirmarse ni negarse (cf. Lyons, 1995, p.44

y García Fajardo, 2009, pp.143-144). Aquí es importante señalar que los valores asociados con el subjuntivo, tales como ‘expectativa’, ‘probabilidad’, ‘realidad’, ‘hipótesis’ y ‘deseo’ no están en el subjuntivo mismo, sino que se actualizan composicionalmente al combinarse la proposición suspendida y el significado del verbo principal; en este caso hablamos, por ejemplo, de verbos como *permitir*, *ser probable*, *lamentar*, *suponer*, *gustar*, etc. (García Fajardo, 2009, p.144).

En lo que toca a las alternantes estructuras características de las oraciones completivas en español, la regla general es que la oración completiva presenta el verbo con flexión finita (y normalmente es introducida por la conjunción que) si su sujeto porta una referencia distinta a la de uno de los participantes de su oración principal, mientras que la completiva lleva su verbo en infinitivo si su sujeto, expresado mediante un pronominal cero o tácito, es correferencial con uno de los participantes de su oración principal. En este punto hay que precisar dos cosas. En primer lugar, la completiva en infinitivo solo se produce si su alternante con flexión verbal finita lleva el verbo en modo subjuntivo, pero no si lo lleva en indicativo (cf. Levvy, 1983, p.72, Hernanz, 1999, §36.3.2.5 y la *Nueva gramática académica* 2009, §26.11.d), como puede apreciarse en los contrastes en (8), en (a) con verbo principal transitivo, en (b) con verbo intransitivo presentativo, en (c) con verbo copulativo y en (d) con verbo de régimen prepositivo: (8) a. El vecino lamentó {que no le hubieran entendido / no haber entendido}

Carlos comentó que {que encontró / *encontrar} el libro en el centro

b. Al presidente le interesa {que se resuelvan / resolver} los problemas del país

Me sorprende {que siempre reacciono / *reaccionar} del mismo modo

c. La decisión del director fue {que se redujera / reducir} el presupuesto

La certeza del paciente es {que tiene / *tener} cáncer

d. Traté de {que entendieras / entender} la situación

Apostaría a {que no voy a llegar / *no llegar} a tiempo

Este comportamiento alternante es totalmente consistente con el hecho de que, como el subjuntivo, el infinitivo generalmente se utiliza en oraciones de complemento que portan un sentido *irrealis* (cf. Haspelmath, 1995, p.28).

Y en segundo lugar, la correferencia del participante realizado como sujeto de la completiva no se establece necesariamente con el correspondiente sujeto de su principal, sino que varía dependiendo de si el verbo que rige la completiva es transitivo y la completiva es de objeto, de si el verbo principal es intransitivo presentativo y la completiva es de sujeto, de si el verbo principal es copulativo y la completiva es de predicado nominal, o de si el verbo principal es de régimen prepositivo y la completiva es prepositiva, como lo comentaremos en cada caso.

Como puede observarse, las oraciones cuyo análisis es objeto

de este trabajo corresponden a la caracterización previamente presentada para identificar en una lengua las oraciones de complemento.

Tipos y estructura de las oraciones de complemento completivas de objeto directo

Como ya se ha dicho, hay una condición semántica general que determina la posibilidad de que el objeto directo pueda tomar la forma de oración completiva, a saber, que su verbo principal denote un proceso de carácter cognitivo, que “va de la introspección a la interacción verbal entre un sujeto y su entorno: de las actitudes proposicionales (p. ej., *pensar*) a los actos de habla (p. ej., *decir*), pasando por los procesos desiderativos (p. ej., *querer*) o perceptivos (p. ej., *ver*)” (Delbecque y Lamiroy, 1999, §32.3, p.1996).

Como bien se sabe, en el plano de la alternancia estructural acorde con el tipo de flexión verbal de la oración de complemento, la completiva de objeto directo con flexión verbal finita está motivada por la ausencia de correferencia entre el sujeto de la oración principal y el de la completiva, en tanto que la correspondiente oración complementaria con flexión verbal infinitiva es concomitante con la correferencia entre su sujeto y el de su oración principal, como lo vemos en los siguientes contrastes, en los que, además, es evidente la correlación mencionada entre el modo del verbo de la completiva y la posibilidad de alternar o no con la completiva en infinitivo⁷:

(9) a. *Øi detesto que los políticosj hablen como oráculos*

b. \emptyset_i detesto \emptyset_i hablar como político

c. * \emptyset_i detesto que hablei como político

(10) a. El presidente afirmó que sus funcionarios_j entendieron el mensaje

b. El presidente_i afirmó que \emptyset_i consiguió un mejor presupuesto

c. *El presidente_i afirmó \emptyset_i conseguir un mejor presupuesto

Encontramos, asimismo, que el sujeto tácito de la completiva infinitiva de objeto directo de verbos causativos como *permitir* y *ordenar* no es correferencial con el sujeto de estos verbos, sino con su objeto indirecto, como se aprecia en (11):

(11) El vigilante les permitió a los niños_i \emptyset_i corretear por el jardín

El director me_i ordenó \emptyset_i resolver el problema de indisciplina₈

Y en este punto entramos en una zona un tanto difusa en la determinación de la estructura de la subordinada sustantiva completiva de objeto directo, pues otro grupo de verbos causativos, los del tipo *hacer* (= causar, provocar) y *dejar* (= permitir), así como el caso de los verbos de percepción sensible, como *ver*, *oír*, *sentir*, es un tanto distinto, dado que se trata de verbos que, en una perspectiva descriptiva y simple de análisis, se complementan aparentemente con dos objetos directos, uno casi siempre de referencia animada y en forma de frase nominal introducida por *a* (o sin ella si su referente es inanimado) o por su correspondiente clítico pronominal acusativo, y otro más, constituido por la oración

completiva en infinitivo, como se puede apreciar en (12) y (13), respectivamente:

(12) a. El chiste hizo reír *a los espectadores*

El chiste *los* hizo reír

El excesivo calor hizo perder *la cosecha*

El excesivo calor *la* hizo perder

b. La policía dejó pasar *a las enfermeras*

La policía *las* dejó pasar

(13) a. Oímos *a los ciudadanos* reclamar airadamente los resultados electorales

Los oímos reclamar airadamente los resultados electorales

Los oímos reclamarlos

b. Vimos *a los alumnos* colaborar con la Cruz Roja

Los vimos colaborar con la Cruz Roja

Sin embargo, en casos como estos, el verbo principal presenta como complemento no una entidad u objeto del mundo, sino una estructura de sentido eventivo en la que la causación o la percepción recaen sobre la predicación conformada por el participante en acusativo y el predicado, constituido nuclearmente por el verbo en infinitivo.

Así, y parafraseando el ejemplo en (13b), podemos decir, en relación con el predicado principal, representado por el verbo transitivo *ver*, no que se vio a alguien, *a los alumnos*, sino a alguien hacer algo, *a los alumnos colaborar con la Cruz Roja*, es decir, la estructura predicativa subordinada completa. El predicado de la

completiva, por su parte, se realiza en el verbo infinitivo biargumental de régimen prepositivo *colaborar*, cuyo agente se formaliza, estrictamente hablando, como un objeto directo, dado que puede ser reemplazado por un clítico en caso acusativo. El problema está en que el verbo principal no construye este agente acusativo como uno de sus argumentos, pues su propio agente se formaliza, como cabe esperar, en la primera persona de singular presente en *vi* (o en su sujeto tácito), y como objeto directo no formaliza un paciente o un tema, como sucede en condiciones normales. Lo que tenemos *stricto sensu* es una especie de objeto directo formalizando al agente del predicado subordinado, de manera que podemos asumir que se trata del sujeto de la completiva en infinitivo, en otras palabras, de un sujeto acusativo.

Contrástese ahora (13a) con (13b). En el primer caso, la completiva presenta un predicado biargumental realizado en el verbo transitivo *reclamar*, y los argumentos están representados, el agente por la frase *a la gente*, y el tema por la frase *los resultados electorales*. Ambas frases pueden reemplazarse por clítico de acusativo, como puede apreciarse en el tercer ejemplo de (13a), es decir, en los oímos *reclamarlos*. ¿Cuál acusativo, entonces, corresponde al objeto directo del verbo *reclamar*? Recordemos que en español, si un constituyente de nivel de frase puede desempeñar la función de sujeto de construcción pasiva, en la activa correspondiente desempeña la de objeto directo, además de que el referente del sujeto de la activa, si aparece en la pasiva lo hace en una frase introducida por la preposición *por*. Sobre la base del

primer ejemplo de (13a) compárense los siguientes contrastes:

(14) a. Oímos [*los resultados electorales* ser reclamados *por los ciudadanos*]

b. *Oímos [*los ciudadanos* ser reclamados *los resultados electorales*]

*Oímos [*los ciudadanos* ser reclamados]

c. **Los ciudadanos* fueron oídos por nosotros [*reclamar los resultados electorales*]

Más allá de que la construcción pasiva, frente a la activa, resulta marcada en español, (14a) muestra que la frase *los resultados electorales* puede convertirse en sujeto de la pasiva *ser reclamados*, y que la frase *a los ciudadanos* solo puede aparecer introducida por *por*. (14b) muestra que la frase *a los ciudadanos* no puede cambiar a sujeto de esa pasiva, y (14c) que la frase *a los ciudadanos* no es objeto directo de *oír*. El resultado es que esta última frase, la que formaliza al agente de *reclamar*, se está comportando como el sujeto del verbo, pero marcado con acusativo, lo cual, en última instancia, permite observar la relación translingüísticamente reconocida entre el valor semántico de agente y su formalización en la función de sujeto (cf. Givon, 1976, pp.152-153).

Al llegar a esta conclusión, no pretendo abrir un debate y un desarrollo conceptual a propósito de la existencia de sujetos acusativos en español, que, en todo caso, el lector puede seguir en Hernanz (1999, §36.2.5). El interés de plantearlo aquí está en iden-

tificar la naturaleza predicativa de la oración subordinada de los antes mencionados verbos transitivos causativos o de percepción sensible, integrada estructuralmente por el verbo que formaliza el predicado complementario, en infinitivo, y la expresión de su estructura argumental, con el argumento agente, causante o sintiente realizado como sujeto acusativo.⁹

Completivas de sujeto

Como en el caso previamente descrito, también identificamos una condición semántica que motiva la posibilidad de que el sujeto se realice como oración completiva en español. Se trata de la naturaleza presentativa del verbo principal. Los verbos y construcciones presentativas, como *se sabe*, no predicen ninguna propiedad de algún participante de la oración, sino que lo introducen como información nueva en el discurso y, en consecuencia, pueda estar disponible como tópico (cf. Lambrecht, 1994, p.177). Aunque esta es propiamente la función presentativa, en realidad tanto el verbo o construcción presentativa como su sujeto integran un tipo de estructura que, en conjunto, expresa información nueva y, por lo tanto, carece de tópico (Melis *et al.*, 2005, p.56). Dicho en otras palabras, la función presentativa incorpora en el discurso un participante con un alto valor remático (Contreras, 1983, pp.74-75), con el propósito de tenerlo listo para su activación pragmática si su pertinencia comunicativa se justifica en el desarrollo subsecuente del discurso (cf. Hetzron, 1975, p.374, Du Bois, 1987, p.831 y Lambrecht, 1988, p.149).

En cuanto a la distribución estructural de las oraciones completivas de sujeto, hemos observado, por un lado, que la oración cuyo verbo presenta flexión finita es concomitante con la ausencia de un participante correferencial entre ella y su oración regente. La construcción integrada por ambas oraciones podrá tener, sin embargo, dos lecturas: impersonal, si en la oración regente no aparece un participante realizado como objeto indirecto (15a), o bien, con un experimentante involucrado si se presenta dicho participante (15b).

(15) a. Basta *que* \emptyset_i *muestrés el pasaporte*

Urge que los alumnosi entreguen los ejercicios resueltos

Es conveniente que el viernes sea la conferenciai

b. Al *cónsulj* le basta *que* \emptyset_i *muestrés el pasaporte*

Me_j urge que los alumnosi entreguen los ejercicios resueltos

Nos_j es conveniente que el viernes sea la conferenciai

Por otro lado, la oración completiva de sujeto con el verbo en infinitivo también presenta dos lecturas: la típica de un sujeto tácito correferencial con un participante que se formaliza como objeto indirecto en su oración regente (16a), y la de un sujeto tácito de referencia arbitraria, motivada por la ausencia de una participante correferencial en su oración regente (16b).

(16) a. Al *turista_i* le basta \emptyset_i *mostrar el pasaporte*

Me_i urge \emptyset_i entregar a tiempo las calificaciones

Nos_i es conveniente \emptyset_i escuchar las conferencias

b. Basta \emptyset_{arb} *mostrar el pasaporte*

Urge \emptyset_{arb} *entregar a tiempo las calificaciones*

Es conveniente \emptyset_{arb} *escuchar las conferencias*

Asimismo, vemos que si el verbo de las completivas de sujeto está flexionado en indicativo, el verbo principal no admite que dicha completiva aparezca con la alternante flexión infinitiva:

(17) a. Sucede *que los amigos_i se ausentan de repente*

*A los amigos_i les sucede \emptyset_i *perderse de repente*

A los amigos_i les sucede *que \emptyset_i se pierden de repente*

b. Resulta claro *que Juani no se esfuerza suficientemente*

*A Juan_i le resulta claro \emptyset_i *no esforzarse suficientemente*

A Juan_i le resulta claro *que \emptyset_i no se esfuerza suficientemente*

Completivas de predicado nominal

No deja de resultar llamativo que las gramáticas y los gramáticos del español no han tratado el tema de las oraciones complementarias de predicado nominal. No solo eso. Alarcos, en su *Gramática de la lengua española*, presenta un contexto como los que vamos a comentar enseguida, para el que proponemos un análisis diferente (cf. Bogard, 2014b). Se trata del enunciado 'La verdad es que no me faltaban modelos' (1994: §390, p. 327), del cual anota, sin mayor comentario, que la subordinada *que no me faltaban modelos* es una oración de sujeto, y del que puede al menos sugerirse que el sujeto lo constituye la frase nominal *la verdad*, en tanto que la subordinada desempeña la función de predicado nominal.

Con esta base no está de más recordar que Dixon (2006, p.8)

refiere al hecho de que la mayoría de las lenguas poseen un tipo menor aunque significativo de oraciones de complemento, a saber, oraciones (o cláusulas, de acuerdo con Dixon) copulares, que pueden cumplir dos funciones: sujeto de cópula y complemento de cópula. En el desarrollo que presentamos en este apartado, la oración que aquí analizamos como de predicado nominal corresponde al complemento de cópula, y asumimos que, estructural y funcionalmente, se trata de la correspondiente completiva predicativa.

En el caso de este tipo de completivas en español, advertimos que la distribución entre las completivas con flexión finita y las completivas con flexión infinitiva se comporta de la siguiente manera. En el primer caso, la completiva presenta un sujeto no correferencial con el sujeto de su oración principal (18), en tanto que en el segundo caso, la completiva infinitiva, con sujeto tácito, presenta un sujeto correferencial con un constituyente -sujeto o poseedor- de su oración principal, o incluso de otra, siempre que sea estructuralmente superior (19), o bien, exhibe un sujeto sin correferencia con algún participante de su oración principal, en cuyo caso realiza una interpretación arbitraria (20).

(18) a. [El empeño del profesor]_i era *que el alumnoj comprendiera la lección*

b. [El propósito del discurso]_i es *que los electoresj se convenzan del candidato*

(19) a. La decisión que tomó [el presidente]_i fue \emptyset _i *enviar el informe al Congreso*

b. El empeño d[el profesor]_i era \emptyset_i *explicar con claridad la lección*

c. [Nuestra]_i primera acción fue \emptyset_i *levantar la huelga*

(20) a. [El propósito del discurso]_i es \emptyset_{arb} *convencer a los electores*

b. [La solución a ese problema]_i será \emptyset_{arb} *rentar un coche*

Revisemos ahora ejemplos en los que la oración complementaria de predicado nominal lleva el verbo flexionado en modo indicativo.

(21) a. [La opinión del grupo]_i es que *Juanj no le echa muchas ganas*

b. *La opinión d[el grupo]_i es \emptyset_i *no echarle muchas ganas*

c. La opinión d[el grupo]_i es *que ellosi no le echan muchas ganas*

Como puede apreciarse, al igual que en los casos de las completivas de objeto directo y de sujeto, cuando la completiva de predicado nominal lleva flexión finita indicativa, no se presenta la completiva respectiva con el verbo en infinitivo.

Completivas de régimen prepositivo

Son cinco las preposiciones involucradas en las oraciones complementarias de verbos de régimen prepositivo: *a, de, en, con* y *por* (Delbecque y Lamiroy, 1999, §32.4), con la primera como la más productiva y las dos últimas con muy pocos verbos regentes, como puede apreciarse en la información expuesta en el Tabla 1:

Tabla 1 Verbos distintos que rigen oración completiva prepositiva por preposición

a + O	de + O	en + O	por + O	con + O	Total
92 (50%)	52 (28%)	24 (13%)	11 (6%)	4 (2%)	183 (99%)

En términos del número de ocurrencias, es decir, del total de completivas prepositivas, la distribución que observamos es la mostrada en el Tabla 2:

Tabla 2 Total de oraciones completivas prepositivas por preposición

a + O	de + O	en + O	por + O	con + O	Total
598 (61%)	210 (21%)	114 (12%)	48 (5%)	13 (1%)	983 (100%)

La única diferencia apreciable de manera evidente entre ambas tablas es que, proporcionalmente hablando, hay un mayor número de oraciones regidas por *a* en relación con el número de los verbos correspondientes, en tanto que el número de oraciones regidas por *de* disminuye en relación con el número de sus verbos regentes. En los restantes tres casos se mantiene la proporción entre el número de verbos prepositivos distintos y su respectivo número de completivas. No deja de llamar la atención, a propósito del elevado rendimiento funcional de las oraciones complementarias de régimen prepositivo introducidas por *a*, que casi la cuarta parte de ellas, 24% (141/598), tiene como núcleo un verbo de movimiento de valor direccional¹⁰, como lo podemos apreciar en el Tabla 3:

Tabla 3 Ocurrencias de verbos de movimiento que rigen oración completiva con *a*

Bajar	4
Entrar	2
Ir	48
Irse	20
Llegar	37
Regresarse	1
Salir	11
Subir	6
Venir	12
Total	141/598 (24%)

Los verbos de régimen prepositivo que formalizan su argumento prepositivo mediante oración completiva son sustancialmente pronominales e intransitivos, aunque también incluyen una reducida cantidad de verbos transitivos (cf. Bogard, 2014c, p.3215 y ss.). Véanse a continuación algunos ejemplos.

Verbos cuya completiva es regida por *a*

pronominales: *apresurarse, comprometerse, decidirse, negarse*.

intransitivos: *acertar, aprender, salir, venir*.

transitivos: *ayudar, dedicar, invitar*.

Verbos cuya completiva es regida por *de*

pronominales: *cansarse, ocuparse, sorprenderse*

intransitivos: *estar a punto, quedar, tratar*.

transitivos: *acusar, convencer*.

Verbos cuya completiva es regida por *en*

pronominales: *complacerse, esforzarse, molestar*.

intransitivos: *consistir, pensar, tardar*.

transitivos: *emplear*.

Verbos cuya completiva es regida por *con*

pronominales: *contentarse, encontrarse*.

intransitivos: *bastar*.

Verbos cuya completiva es regida por *por*

pronominales: *preocuparse*.

intransitivos: *empezar, optar, terminar*.

En cuanto a las completivas de régimen prepositivo, la distribución observada es la siguiente: el verbo de la oración subordinada se flexiona en infinitivo en cuatro casos: uno, cuando su verbo principal es transitivo y su argumento formalizado como objeto directo con referencia humana es correferencial con el sujeto de la oración completiva prepositiva (22 a, b y c), pero si el objeto directo presenta referencia inanimada, entonces el sujeto principal dispara la correferencia (22d). Dos, cuando el verbo principal es intransitivo y su argumento formalizado como sujeto es correferencial con el sujeto de la oración completiva (23), o bien, cuando el verbo principal intransitivo rige dativo y el participante realizado como objeto indirecto es correferencial con el sujeto de la oración completiva (24). Tres, cuando el verbo principal es pronominal y su argumento realizado como sujeto es correferencial con el sujeto de la oración completiva (25). Y cuatro, cuando el poseedor del sujeto del verbo principal es correferencial con el sujeto de la completiva prepositiva (26).

(22) a. Eduardo ayudó a Ilse_i a Ø_i preparar la fiesta

b. El muchacho lo_i acusaba de Ø_i haberle robado el libro

c. Ø_j empleé a Juan_i en Ø_i lavar los carros del estacionamiento

d. Ø_i ocupé el tiempo en Ø_i llenar los informes

(23) a. Los estudiantes_i estuvieron a punto de Ø_i reventar el curso de gramática

b. Antes de resolverla, Ø_i comenzamos por Ø_i entender la situación

(24) a. Después de Ø_j regatear un poco, Ø_j le_i dio a Ø_i componer las sillas

b. Mientras Ø_i estuvo detenido, su esposa siempre le_i llevó de Ø_i comer

(25) a. Ø_i nos detuvimos a Ø_i cargar gasolina

b. Cecilia_i se encargaba de Ø_i elaborar las encuestas

c. El equipo se contentó con Ø_i igualar el marcador

(26) Su_i afán de venganza se sació con Ø_i meterlo a la cárcel

De manera contrastante, la oración completiva prepositiva normalmente lleva flexión finita si su sujeto y el de la oración principal no son correferenciales (27).

(27) a. Vicente_i trató de que el Papaj anulara su matrimonio

b. Vicente_i trató de Ø_i anular su matrimonio

c. Vicente_i trató de que {Ø^{*}_i/j / él^{*}_i/j} anulara su matrimonio

Y vemos nuevamente casos en los que la flexión indicativa de la completiva es concomitante con la agramaticalidad del mismo

tipo de completiva, pero infinitiva, con correferencia de sujetos entre la principal y la subordinada (28) y (29).

(28) a. Luis_i apostó *a que Carmen_j se salía con la suya*

b. *Luis_i apostó *a Ø_i salirse con la suya*

c. Luis_i apostó *a que Ø_i se salía con la suya*

(29) a. Ø_i me encontré *con que Ø_j ya se había dormido*

b. *Ø_i cerré los ojos y de pronto Ø_i me encontré *con Ø_i haberme dormido*

c. Ø_i cerré los ojos y de pronto Ø_i me encontré *con que Ø_i me había dormido*

Hasta aquí he mostrado, básicamente, la distribución que presentan en español las dos estructuras sintácticas que formalizan las oraciones de complemento, excepto en el caso de las completivas de sustantivo, que he dejado pendiente.

Naturaleza remática de las oraciones de complemento

Para entrar en materia en términos de la naturaleza comunicativa de las oraciones de complemento, lo primero es comentar que una de las características de este tipo de oraciones en español es su potencial complejidad sintáctica, pues si bien resulta normal que se formalicen mediante oraciones simples, no resulta para nada anómalo encontrarlas como oraciones compuestas, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos, en los que la serie (a) nos muestra la completiva con estructura de oración simple, en tanto que la serie (b) nos la muestra con el máximo grado de

complejidad sintáctica, es decir, con estructura de oración compuesta o periodo.¹¹

Con oraciones complementarias de sujeto:

(30) a. no serás tan pendejísimo como para haberle dicho a la policía cuál es el teléfono al que iba a hablarte, ni la policía tampoco tan pendeja como para seguirte, me consta [_{O Sujeto} *que no te han seguido*] (*Linda 67, 1013*)

Como si fuera capaz de orientarse por una red de invisibles conexiones que discurriesen bajo el tablero dando lugar a combinaciones imposibles, insospechadas, a las que bastaba con referirse para que cobraran vida, apareciendo en la superficie de un modo tan evidente que sorprendía [_{O Sujeto} *no haberlas visto antes*] (*Tabla, 182*)

b. A Dave nunca se le había olvidado [_{Periodo de Sujeto} *que en la primera gira por San Francisco* [_{O Adjetiva Restrictiva} *que hizo con Mamá Cuca*], [_{O Tiempo} *al llegar a la esquina de Jones y Sacramento*], *el guía del trenecito turístico* [_{O Adjetiva Restrictiva} *en el que iban*] *dijo* [_{Periodo de Objeto Directo} *que a Andrew Hallidie se le había ocurrido* [_{Periodo de Sujeto} *inventar los famosísimos tranvías de cable* [_{Periodo de Tiempo} *al contemplar, lleno de compasión, el enorme sufrimiento de unos caballos* [_{O Adjetiva Restrictiva} *que jalaban un vagón lleno de pasajeros hasta la cumbre de Nob Hill*]]]]] (*Linda 67, 838*)

A fines de marzo, en efecto, las cartas de ida y vuelta no tenían nada más que decir. Peor: era evidente [_{Periodo de Sujeto} *que Escobar estaba usando a Villamizar como instrumento* [_{Periodo de Finalidad} *para*

mandar recados al gobierno [_{O Modo} *sin dar nada a cambio*]]] (*Noticia*, 275)

Con oraciones complementarias de objeto directo:

(31) a. Villamizar pensaba [_{O Objeto Directo} *que la facilidad verbal del padre García Herreros mantenía en un riesgo perpetuo el conjunto de la operación*] (*Noticia*, 291)

Dave se dijo que después de todo no había prisa y decidió [_{O Objeto Directo} *tener un poco de paciencia*] (*Linda* 67, 935)

b. Maruja había logrado [_{Periodo de Objeto Directo} *convencerlo*] [*Periodo de Régimen Prepositivo de que en el caso de un rescate armado era más realista*] [_{Periodo de Sujeto} *que las protegieran*] [_{O Finalidad} *para asegurarse al menos un tratamiento digno y un juicio compasivo*]]] (*Noticia*, 123)

Pero me temo, princesa, [_{Periodo de Objeto Directo} *que las pinturas y los espejos crean mundos demasiado inconsistentes*, [*Periodo Coordinante*] [_{Periodo Adjetivo No Restrictivo} *que pueden ser entretenidos*] [_{O Finalidad} *para mirar desde afuera*]]], [_{O Coordinada Adversativa Restrictiva} *pero*] [_{Periodo Adjetivo No Restrictivo} *nada cómodos*] [_{O Condicional} *si hay que moverse en su interior*]]] (*Tabla*, 87)

Con oraciones complementarias de predicado nominal:

(32) a. La verdad es [_{O Predicado Nominal} *que mi vieja y pequeña tertulia ha ido desapareciendo*]; yo soy de los pocos supervivientes-sonrió resignado- (*Tabla*, 286) Su táctica de entonces era [_{O Predicado Nominal} *cobrar con favores enormes el correo de los secuestrados*] (*Noticia*, 116)

b. Lo importante era [_{Periodo de Predicado Nominal} *que*, [_{O Concesiva} *así le*

inspeccionaran las maletas [_{Os Coordinadas Disyuntivas} [_{O Tiempo} *al salir de San Francisco*] o [_{O Tiempo} *al llegar a México*]]], *las autoridades aduanales o la policía internacional* o [_{O Sujeto} *quien fuera*] *no encontrarían sino ropa*] (*Linda* 67, 903)

Estudió su mano derecha detenidamente, con curiosidad. Parecía [_{Periodo de Predicado Nominal} *evaluar la capacidad* [_{Periodo Adnominal} *de infligir la muerte* [_{Periodo Adjetivo Restringido} *que se encerraba en aquellos dedos largos y pálidos, de cuidadas uñas,* [_{O Adjetiva No Restringida} *que con tan elegante indolencia sostenían en ese momento el vaso de ginebra*]]]]] (*Tabla*, 381)

Con oraciones complementarias de régimen prepositivo:

(33) a. Yo insisto [_{O Régimen Prepositivo} *en que los nombres de los colores de los barnices de uñas y de los lápices labiales tienen una importancia vital*] (*Linda* 67, 999)

En menos de un minuto supo todo eso. Y también el significado de aquella sonrisa que nunca terminaba [_{O Régimen Prepositivo} *por asentarse del todo en sus labios*] (*Tabla*, 196)

b. Maruja había logrado convencerlo [_{Periodo de Régimen Prepositivo} *de que en el caso de un rescate armado era más realista* [_{Periodo de Sujeto} *que las protegieran* [_{O Finalidad} *para asegurarse al menos un tratamiento digno y un juicio compasivo*]]] (*Noticia*, 123)

Linda prefería navegar con las corrientes de moda y, así, el Tamayo que estaba colgado encima de la chimenea fue [_{Periodo de Régimen Prepositivo} *a dar a la bodega por un tiempo indefinido* [_{Periodo de Tiempo} *cuando Linda colocó en su lugar un early Botero* [_{Periodo Adjetivo Restringido} *que nadie reconoció nunca* [_{Periodo de Causa} *porque el personaje*

allí pintado no era uno de esos gordos [₀ Adjetiva Restrictiva *que a Dave le parecían inmundos*], *sino un muchacho moreno, delgado y semi-desnudo*, [₀ Adjetiva No Restrictiva *que tenía una camisa azul y un gallo en las manos*]]]]] (Linda 67, 841)

Como mencionaba en un principio, parece obvio aducir que la potencial complejidad estructural de las oraciones complementarias o completivas constituye la razón más fuerte de su ubicación a la derecha de su verbo regente. En efecto, recordemos que desde la tipología ya se sugería que en el orden dominante el elemento más ligero precedía al más pesado, tanto en términos fonológicos como sintácticos (cf. la noción de dominancia en Greenberg, 1966 y el principio de pesadez (*heaviness principle*) en Hawkins, 1983), tendencia sintetizada en un principio pragmático universal según el cual la información formalmente más pesada se desplaza al final de la oración (Payne, 1997, p.326)¹². Es necesario, sin embargo, señalar que un análisis integral de al menos un tipo de las oraciones aquí en cuestión, las de sujeto, tanto con estructura completiva como con estructura relativa, nos permite observar que las oraciones relativas de sujeto, a diferencia de lo que sucede con las completivas, no muestran ningún problema para anteponerse a su verbo, como lo pudimos advertir en los ejemplos exhibidos en (6) y (7). ¿Qué motiva, pues, la restricción posicional de las completivas correspondientes?

Y tienen que ser las de sujeto justamente por la naturaleza del tipo de verbo que las demanda como argumento. Hablamos de la clase de los verbos y construcciones verbales presentativos, a los

que ya nos referimos antes. Recuérdese que esta clase verbal se caracteriza por el hecho de que su participante argumental introduce información nueva en el discurso, de modo que pueda constituirse en objeto comunicativo. En este sentido, la función presentativa introduce un participante con un elevado valor remático que se activará, a causa de su pertinencia comunicativa, en el flujo discursivo subsecuente.

A continuación, para ilustrar lo anterior, vamos a presentar algunos ejemplos, con el verbo principal en negritas y la oración completiva de sujeto en cursivas. Considérese en ellos al predicado verbal principal como introductor o presentador de una información previamente desconocida, y por tanto nueva en el discurso, contenida en la construcción completiva de sujeto. Y obsérvese que esta información se constituye en el necesario punto de referencia en el avance del flujo comunicativo, representado en los ejemplos entre corchetes.

(34) a. “Hubiera bastado *que visitaran el Hospital General de San Francisco...* [es allí a donde se lleva a todas las personas que están inconscientes, ya sea por accidente o por enfermedad... “Sí, ahora lo sé. Nos lo dijeron en el California Medical Center, que fue al primer hospital al que fuimos. Pero yo insistí en ir a otros, donde, claro, nos repitieron lo mismo. Fue entonces que nos dirigimos al Hospital Central...]” (*Linda 67, 967*)

b. Sin embargo, dos o tres noches regresó del paseo en un verdadero estado de pánico. El hombre había vuelto, siempre de negro absoluto, y la había observado largo rato con una atención

pavorosa sin importarle *que también ella lo mirara*. [A diferencia de las noches anteriores, aquélla era de luna llena y el patio estaba iluminado por un verde fantástico. Marina lo contó delante del Monje, y éste la desmintió, pero con razones tan entresadas que Maruja y Beatriz no supieron qué pensar. Desde entonces Marina no volvió a caminar] (*Noticia*, 150)

c. Se interrumpió como si acabara de morderse la lengua, y su mirada se fundió con las sombras cuando el taxi arrancó de nuevo, dejando a Julia pensativa y confusa. Todo era excesivo para una sola noche. Ya sólo faltaba, meditó con hondo suspiro -sentía una vaga aprensión que nada bueno auguraba-, *encontrar otra tarjeta en el portero automático*. [Aquella noche no hubo otra tarjeta y pudo atender a Menchu, que parecía moverse entre brumas. Le preparó dos tazas de café antes de acostarla. Poco a poco, con mucha paciencia y sintiéndose como una psicoanalista ante el diván, logró que reconstruyese lo ocurrido, entre silencios y balbuceos incoherentes] (*Tabla*, 278)

Los ejemplos precedentes muestran un contexto más bien amplio, que permite adquirir una comprensión plena de la intención comunicativa que toma cuerpo en la estructura conformada por el verbo presentativo y la subsecuente oración o periodo subordinado sustantivo completivo de sujeto. En todos ellos vemos que el verbo regente¹³ de la mencionada estructura no predica ninguna propiedad de participante alguno; y en particular, no lo hace de lo expresado en su sujeto oracional. En contraste su función es, como ya mencioné, dar entrada en el discurso a una in-

formación previamente no conocida, formalizada en la oración de sujeto, y presentarla, o, en otras palabras, ponerla en escena como información nueva (Melis *et al.*, 2006, p.56) para tener la posibilidad de constituirse en tópico, como ha sido el caso en los ejemplos previos.

Uno de los efectos que tiene la naturaleza semántica de los verbos presentativos es el tipo de valor referencial -un sentido eventivo o proposicional- que proyecta en su argumento. Este tipo de significados, como se sabe, normalmente se codifica mediante estructuras oracionales, con el resultado de que la expresión formal de ese argumento, es decir, la oración completiva de sujeto, suele presentar mayor peso sintáctico que el verbo que lo demanda, ya sea porque el contenido proposicional se realice mediante una oración simple o mediante un periodo.

Si a este hecho, que, como hemos comentado, por sí solo no es determinante de la posición pospuesta de la oración de sujeto a su verbo, agregamos otro, el correspondiente a la función comunicativa del contenido de dicho sujeto oracional, encontramos una explicación a la predominante posición pospuesta de la oración subordinada sustantiva completiva de sujeto. En efecto, como plantean Melis *et al.*, 2006, pp.56-57), el verbo presentativo funciona como la base sobre la cual se apoya “la puesta en escena del sujeto”, tomando en cuenta que es la posición final del enunciado en la que, en lenguas como el español, que avanza, al decir de esas autoras, de lo conocido a lo desconocido, tienden a ubicarse los constituyentes que portan mayor rango remático, o, en términos

de Firbas (1966, p.270), con mayor dinamismo comunicativo.¹⁴

El caso de las oraciones completivas de objeto directo, de predicado nominal y de régimen prepositivo es un tanto diferente, debido a que la estructura conformada por la oración con el verbo regente y la completiva establece la relación entre un constituyente con valor topical, típicamente el formalizado como sujeto del verbo regente, y otro con un elevado valor remático, normalmente integrado por dicho verbo y la completiva respectiva. Revisemos cada caso. En primer lugar la estructura con la completiva de objeto directo.

(35) a. A petición de Maruja y Marina el mayordomo hizo venir a un médico para Beatriz, el 12 de enero, antes de la media noche. Era un hombre joven, bien vestido y mejor educado, y con una máscara de seda amarilla que hacía juego con su atuendo. Es difícil creer en la seriedad de un médico encapuchado, pero aquél demostró de entrada *que conocía bien su oficio*. Tenía una seguridad tranquilizante. Llevaba un estuche de cuero fino, grande como una maleta de viaje, con el fonendoscopio, el tensiómetro, un electrocardiógrafo de baterías, un laboratorio portátil para análisis a domicilio, y otros recursos para emergencias. Examinó a fondo a las tres rehenes, y les hizo análisis de orina y de sangre en el laboratorio portátil. (*Noticia*, 141-142)

b. Dave llegó a la casa, marcó la combinación digital 06-15-67 y entró. La vietnamita le preguntó si deseaba algo de comer. Dave le dijo que no, y que ya se podía ir. “Me pidió la señora que sacudiera todos los objetos de la sala antes de irme.” Dave se dijo que

después de todo no había y decidió *tener un poco de paciencia*. Bajó a la bodega a esconder la bolsa de Macy's y subió después a la biblioteca donde puso, en el tocadiscos, una selección de música de Philip Glass. Hacia las cuatro de la tarde Hua-Ning se despidió. Dave bajó a la bodega y tomó las llaves del Daimler para ver cuánta gasolina tenía. La aguja señaló más de tres cuartos de tanque. Sacó entonces de la bodega el recipiente de plástico y el trozo de manguera, y se dispuso a ordeñar el tanque del automóvil. (*Linda 67*, 935)

En (35a) el tema o tópico del texto exhibido lo constituye el referente presentado en la frase nominal de referencia indefinida 'un médico', que aparece como objeto directo de la construcción causativa 'hizo venir'. Como tópico muestra, a lo largo del texto lo que Cooreman (1987, p.13) llama continuidad topical, la cual observamos en el sujeto tácito del verbo copulativo 'era', en el posesivo de la frase nominal 'su atuendo' y en la frase nominal 'un médico encapuchado'. Llegados a este punto nos encontramos con el verbo 'demostró', regente de la completiva de objeto directo que en este ejemplo nos interesa. Vemos, a partir de esta estructura, que no se interrumpe la continuidad topical del texto mostrado, la cual se formaliza mediante el sujeto 'aquél' y los sujetos tácitos de los verbos 'demostró', 'conocía', 'tenía', 'llevaba', 'examinó' e 'hizo', y mediante el posesivo de la frase nominal 'su oficio'. La diferencia entre las dos partes del texto es que en la primera se remite a situaciones textualmente ya conocidas que sirven de anclaje para proporcionar una información nueva, anun-

ciada en primera instancia como la expresión de una demostración, y en segunda y definitiva, en la mención de en qué consiste lo demostrado, expresada en la correspondiente completiva de objeto directo. En esta segunda parte del texto, el verbo que rige la completiva de objeto directo funciona comunicativamente como una forma de enlace textual (Silva Corvalán, 1984, p.6) entre la primera parte, que contiene la información conocida, y la información nueva, presente en la completiva correspondiente. Nótese que en la segunda parte del texto se mantiene como tópico el objeto comunicativo de la primera, es decir, el médico encapuchado llevado por el mayordomo.

Un análisis semejante da cuenta del comportamiento comunicativo del texto en (35b), cuyo tópico lo constituye el participante formalizado en la frase nominal 'Dave'. La primera parte presenta una descripción del momento, así como alusiones a situaciones ya presentadas en otras partes de la novela. La segunda parte, enlazada a la primera mediante el uso del verbo 'decidió', establece, con la información de su oración completiva de objeto directo, un contenido comunicativo no recuperable del contexto inmediato anterior, a saber, una decisión tomada, que en la secuencia textual inmediata se verá precisada mediante una breve descripción.

En ambos ejemplos observamos que el verbo regente y la construcción completiva de objeto directo introducen una información con un elevado valor remático.

Revisemos ahora la estructura en la que se inserta la oración completiva de predicado nominal.

Si como punto de referencia consideramos las oraciones simples con el verbo *ser* copulativo, recordemos, siguiendo a Fernández Leborans (1999, §37.2.1), que ese tipo de oraciones puede ser de caracterización o de identificación. En el primer caso, un atributo de propiedad, que normalmente va después de *ser* y no es referencial, predica del sujeto alguna característica que delimitará su referencia en el discurso, y en el segundo caso, se establece una relación de identidad entre los constituyentes enlazados por el verbo *ser*, de los cuales el precedente al verbo se asume como referencial, y el que va después, el atributo, porta un valor descriptivo. Si asumimos, como es, que el orden de constituyentes normal es SUJETO - SER - PREDICADO NOMINAL, y que, en esa estructura, el sujeto está asociado con un sentido referencial, mientras que el predicado nominal exhibe un atributo no referencial o descriptivo, tenemos unas propiedades que nos permiten identificar el sujeto, en el plano pragmático, como el *tópico* de la construcción, y en el plano semántico como una entidad referencial, y la unidad SER - PREDICADO NOMINAL, en el plano pragmático como su *comentario*, y la frase de predicado nominal en el semántico como una entidad no referencial o descriptiva.

Con esta base, podemos asumir que, detrás de un constructo sintáctico del tipo SUJETO - SER - ORACIÓN COMPLETIVA DE PREDICADO NOMINAL, el sujeto mantiene su estatus como *tópico* y, correlativamente, como representación formal de una enti-

dad referencial, y por otro, que el verbo *ser* más la oración complementaria predicativa funcionan como comentario, con un significado descriptivo. Véanse a continuación un par de ejemplos.

(36) a. De las ventanas de la casa parecían partir las risas y exclamaciones de papá y sus amigos, de él mismo, Dave, y del propio Chuck. Los gritos, también, de estupor, cuando los ingleses hundieron el Belgrano y de júbilo cuando, al día siguiente, los argentinos hundieron el Sheffield. La guerra parecía un partido de fútbol que Mamá Cuca amenizaba con gazpacho helado y gelatina de apio y manzana. Todos se habían vuelto irracionales. *La prueba era que esos gritos no fueron muy distintos, recordó Dave, de aquellos que brotaron de sus bocas unos meses más tarde, cuando en el Memorial Coliseum de Berkeley, el equipo de California derrotó al de Stanford en los últimos minutos.* (Linda 67, 957)

b. Creo que ha descubierto usted algo en ese Tabla. Y, según me cuentan, eso lo revaloriza bastante. [...] ¿¿Quién le ha contado semejante estupidez? ¿Un pajarito -el subastador se acarició, pensativo, el arco de la ceja derecha con un dedo-. Pero eso es lo de menos. Lo que importa es que su amiga, la señorita Roch, pretende hacerme una especie de chantaje... ¿No sé de qué me está hablando. ¿Estoy seguro de ello -la sonrisa de Montegrifo permanecía inalterable-. Su amiga pretende reducir la comisión de Claymore y aumentar la suya... ¿hizo un gesto ecuánime¿. La verdad es que nada se lo impide, pues nuestro acuerdo el verbal: puede romperlo y acudir a la competencia en busca de mejores comisiones. ¿Celebro verlo tan comprensivo. ¿Ya ve. Pero esa

comprensión no impide que, al mismo tiempo, yo procure velar por los intereses de mi empresa... ¶Ya me parecía a mí. ¶No le ocultaré que he logrado localizar al propietario del Van Huys; un caballero ya mayor. O, para ser exacto, me he puesto en contacto con sus sobrinos. *La intención*, eso tampoco voy a ocultárselo, era *conseguir que la familia prescindiese de su amiga como intermediaria y se arreglara directamente conmigo...* ¿Me comprende? (Tabla, 156-157)

El ejemplo (36a) se inicia haciendo mención de una serie de reacciones: risas, gritos por diversos motivos y en momentos distintos, que propician la síntesis textual ‘Todos se habían vuelto irracionales’. A continuación, en el periodo predicativo el sujeto *-la prueba-* anuncia la demostración del comportamiento irracional, la cual, en última instancia, se expresa en el periodo completivo predicativo.

En (36b), por su parte, el texto exhibido plantea, a propósito de un cuadro en subasta, que el subastador se ha dado cuenta de que una competidora pretende obtener una comisión mayor a la estipulada, razón por la cual localiza a sus propietarios. Enseguida, en el periodo predicativo el sujeto expresa que hubo una intención de buscar a los dueños, y las completivas predicativas coordinadas la establecen.

Revisemos, finalmente, el caso de las completivas prepositivas. Considerando que los verbos de régimen prepositivo son principalmente intransitivos y pronominales, y en menor escala transitivos (cf. Bogard, 2014c, §26.6.2), podemos llegar a la conclusión

de que se trata de verbos cuyo predicado despliega, si no se atraviesa el clítico se clausurador (cf. Bogard, 2006, §9.1.2, y 2015, pp.25-27) una estructura argumental de dos o tres argumentos, uno de los cuales se formaliza como sujeto y otro como oración (o periodo) completiva prepositiva.

Con esta base vemos que la estructura en la que típicamente aparece la oración completiva prepositiva es del tipo (SUJETO) - VERBO DE RÉGIMEN PREPOSITIVO - (OBJETO DIRECTO) - ORACIÓN COMPLETIVA PREPOSITIVA, en la que el sujeto, generalmente tácito, exhibe un elevado valor topical, y el resto de la estructura aporta una información nueva o no expresada en el contexto anterior. Véanse los siguientes ejemplos.

(37) a. No había acabado de decidirse cuando un taxi amarillo muy bien conservado se detuvo frente a ella. El chofer, joven y apuesto, le preguntó: ¿Taxi? Beatriz lo tomó, y sólo cuando estaba dentro cayó en cuenta de que un taxi tan oportuno no podía ser una casualidad. Sin embargo, la misma certidumbre de que aquél era un último eslabón de sus secuestradores le infundió un raro sentimiento de seguridad. El chofer le preguntó la dirección, y ella se la dijo en susurros. No entendió por qué no la oía hasta que el chofer le preguntó la dirección por tercera vez. Entonces la repitió con su voz natural. La noche era fría y despejada, con algunas estrellas. El chofer y Beatriz sólo cruzaron las palabras indispensables, pero él no la perdió de vista en el espejo retrovisor. A medida que se acercaban a casa, Beatriz sentía los semáforos más frecuentes y lentos. Dos cuadras antes le pidió al chofer

que fuera despacio por si tenían que despistar a los periodistas anunciados por los secuestradores. No estaban. Reconoció su edificio, y se sorprendió *de que no le causara la emoción que esperaba*. (Noticia, 204-205)

b. El policía colocó en el mostrador una especie de canastilla de plástico, y le pidió a Dave que pusiera en ella todos sus objetos personales, mientras le ordenaba a un colega tomar nota. [...] La celda era pequeña pero cómoda y limpia, con una pequeña ventana a casi tres metros del piso, por donde entraban el sol y un poco de aire fresco. Chuck no estaba cuando lo había llamado, pero le dejó un mensaje: que por favor lo fuera a visitar a la comisaría. Recostado en el catre, bocarriba, con las manos tras la cabeza, Dave cerró los ojos y trató *de recordar sus días felices en San Francisco, cuando jugaba a ser Robinson Crusoe*. (Linda 67, 1083 [...] 1085)

En (37a) el sujeto tácito del verbo prepositivo sorprenderse es correferencial con el participante que constituye el tópico en el contexto presentado, Beatriz, incluso desde antes de donde presentamos el ejemplo, como puede apreciarse en el sujeto tácito del primer verbo: *(no) había acabado de decidirse*, que de esa manera muestra una continuidad temática o topical que viene del texto precedente no mostrado aquí, y que se mantiene en el ejemplo en forma de sujeto tácito de varios de los verbos y de los sujetos explícitos *ella* y *Beatriz*, como referente del clítico de dativo de los verbos *infundir* y *preguntar*, del clítico de acusativo del verbo *perder* (de vista), y del posesivo de las frases nominales *sus*

secuestradores, su voz natural y su edificio. En suma, es el participante identificado como Beatriz alrededor de quien gira la información a partir de la cual, al final, el verbo prepositivo y la oración completiva prepositiva manifestarán un contenido no conocido previamente, es decir, con un elevado valor remático en relación con lo expresado previamente en el ejemplo.

En (37b) el tópico lo establece el personaje presentado en el objeto indirecto del verbo *pedir*, Dave, y la continuidad temática se inicia inmediatamente en el posesivo de la frase nominal *sus objetos personales*. El contexto presentado permite inferir, en primer lugar, que se guardan y registran los objetos personales de Dave, y en segundo lugar la causa: el encierro a que será sometido en la celda brevemente descrita en el párrafo mencionado a continuación. La secuencia textual posterior repite al participante Dave mediante el sujeto tácito de los verbos *llamar*, *dejar* y *tratar*, del sujeto explícito del verbo *cerrar*, y del clítico de acusativo del verbo *visitar*, y la correspondiente continuidad temática se cierra en la estructura con el verbo prepositivo y el periodo completivo que dan cuerpo a una información nueva en relación con lo mencionado previamente.

Hemos visto, en síntesis, que los cuatro tipos de estructuras completivas, en general incluyendo su verbo principal o regente, presentan un comportamiento funcional semejante: dan cuenta de una información nueva, a la cual podemos identificar como el foco¹⁵ de la construcción completa de la cual forman parte.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos dado cuenta de los tipos, estructuras y valor comunicativo de las oraciones de complemento -o completivas- del español, a saber, de objeto directo, de sujeto, de predicado nominal y de régimen prepositivo, y hemos podido observar que, estructuralmente, alternan, como se sabe, la oración con verbo conjugado y con verbo en infinitivo. La diferencia en la selección de la estructura estriba, como también ya se ha dicho, en el factor correferencia o no de participantes entre la completiva y su principal. En este punto es importante resaltar, como lo analizamos, que la correferencia, cuando se presenta, no necesariamente se establece entre el referente del sujeto de la completiva y el del sujeto de su principal, sino que también puede presentarse entre el referente del sujeto de la completiva y el del objeto indirecto del verbo intransitivo presentativo o el de verbos transitivos causativos como *permitir* y *ordenar*, o el de verbos de régimen prepositivo; también entre el referente del sujeto de la completiva y el objeto directo de referencia humana de verbos transitivos de régimen prepositivo, y entre el sujeto de la completiva y el poseedor del núcleo del sujeto del verbo de régimen prepositivo.

Asimismo, mostramos que el orden típicamente pospuesto de la completiva no obedece a su complejidad estructural, mayor que la de su verbo regente, sino a la naturaleza comunicativa de su información, en particular, a su elevado valor remático. En efecto, pudimos observar que el contenido de las construcciones

completivas se encuentra asociado con una información desconocida o no recuperable en el contexto previo, es decir, nueva, y por lo tanto constituye el foco de la construcción en que se inserta.

AGRADECIMIENTOS

Le ofrezco mi agradecimiento a dos dictaminadores anónimos, cuya lectura y sugerencias me permitieron corregir, aclarar y matizar algunas de las ideas aquí presentadas. Como siempre, la responsabilidad del resultado es toda del autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akmajian, A. (1973). The role of focus in the interpretation of anaphoric expressions. En S. R. Anderson y Paul Kiparsky (eds.). *A festschrift for Morris Halle*, pp. 215- 223. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Barraza Carbajal, G. (2014). Oraciones subordinadas sustantivas de objeto directo. En Concepción Company Company (dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española*. Tercera parte: Preposiciones adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales, vol. 3, pp. 2971-3106. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura Econó-

mica.

Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago: The University of Chicago Press [1a. ed., 1933].

Bogard, S. (2015). *Los clíticos pronominales del español. Estructura y función*. Nueva Revista de Filología Hispánica 63: 1-38.

_____. 2014a. Las oraciones de sujeto en el español del siglo XIII. En Rebeca Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.). *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Thomas C. Smith-Stark*, pp. 483-504. México: El Colegio de México.

_____. 2014b. Las oraciones subordinadas sustantivas enunciativas (o completivas) de predicado nominal. En Sergio Bogard (ed.). *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del discurso*, pp. 281-307. México: El Colegio de México.

_____. 2014c. Oraciones subordinadas sustantivas enunciativas. Sujeto, predicado nominal y régimen prepositivo. En Concepción Company Company (dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Preposiciones, adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales*, vol. 3, pp. 3107-3248. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura Económica.

_____. 2006. El clítico se. Valores y evolución. En Concepción Company Company (dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase Nominal*, vol. 2, pp. 755-870. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura Económica.

- Chomsky, N. (1988). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris [1a. ed. 1981].
- Contreras, H. (1983). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Cooreman, A. (1987). *Transitivity and discourse continuity in Chamorro narratives*. Berlin-New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delbecque, N. y Lamiroy, B. (1999). La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2, pp. 1965-2081. Madrid: Espasa-Calpe .
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Dik, S. (1997). *The theory of functional grammar, Parte 1: The structure of the clause*. En K. Hengeveld (ed.). Berlin / New York: Mouton the Gruyter.
- Dixon, R. (2006). Complement clauses and complementation strategies in typological perspective. En R. M. W. Dixon y Alexandra Y. Aikenvald (eds.). *Complementation. A cross-linguistic typology*, pp. 1-48. Oxford: Oxford University Press

- Du Bois, J. (1987). The discourse basis of ergativity. *Language* 63, 805-855.
- Fernández Leborans, M. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2, pp. 2357-2460. Madrid: Espasa-Calpe .
- Firbas, J. (1966). On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux Linguistiques de Prague* 1, 267-280.
- García Fajardo, J. (2009). *Semántica de la oración. Instrumentos para su análisis*. México: El Colegio de México .
- Givón, T. (1984). *Syntax. A functional-typological introduction*, Vol. I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- _____. 1976. Topic, pronoun and grammatical agreement. En Charles Li (ed.). *Subject and topic*, pp.149-188. New York: Academic Press.
- Greenberg, J. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. En Joseph H. Greenberg (ed.). *Universals of grammar*, 2a. ed., pp.73-113. Cambridge, MS: MIT Press.
- Haegemann, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Haspelmath, M. (1995). The converb as a cross-linguistically valid category. En Martin Haspelmath y Ekkehard König (eds.). *Converbs in cross-linguistic perspective*, pp. 1-55. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Hawkins, J. (1983). *Word order universals*. New York: Academic Press.

- Hernández Alonso, C. (1970). *Sintaxis española*. Valladolid: Industrial Litográfica.
- Hernanz, M. (1999). El infinitivo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2, pp. 2197-2356. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hetzron, R. (1975). The presentative movement, or why the ideal word order is V.S.O.P. En Charles Li (ed.). *Word order and word order change*, pp. 345-388. Austin: University of Texas Press.
- Lambrecht, K. (1988). Presentational cleft constructions in spoken French. En John Haiman y Sandra Thompson (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*, pp. 135-179. Amsterdam: John Benjamins.
- _____ Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, P. (1983). *Las completivas objeto en español*. México: El Colegio de México.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lope Blanch, J. (1983). *Análisis gramatical del discurso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chantal, M., Aguilar, Y., Aguilar, A. y Araiza, J. (2006). Nueva evidencia a favor del tercer período evolutivo del español: el orden de palabras. *Signos Lingüísticos* 3, 33-67. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- Noonan, M. (1985). Complementation. En Timothy Shopen (ed.). *Language typology and syntactic description, vol II: Complex constructions*, pp. 42-140. Cambridge: Cambridge University Press .
- Payne, T. (1997). *Describing morphosyntax. A guide for field linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Radford, A. (1988). *Transformational grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid: Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española / Espasa.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española, 2*, pp. 3209-3251. Madrid: Espasa-Calpe.
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe [1a. ed., 1972].
- Silva-Corvalán, C. (1984). Topicalización y pragmática en español. *Revista Española de Lingüística 14*, 1-19.
- Van Valin, R. y LaPolla, R.. (1997). *Syntax. Structure, meaning and Function*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

¹Uno de los primeros en interesarse en el tema fue Noonan (1985, p.42), quien define la complementación oracional como –traduzco– la situación sintáctica que surge cuando una oración nocial o predicación es un argumento de un predicado [...es decir...] si funciona como el sujeto y objeto de ese predicado. Y ahí mismo anota que ejemplos de predicados que toman complemento oracional son remember, see, think, cause, etc.

² Situación ya observada desde etapas tempranas del castellano escrito (cf. Bogard, 2014a).

³ Ya Noonan (1985, pp.90-91) señalaba que la complementación oracional está asociada con la correspondencia de un tipo particular de complemento con un tipo particular de predicado que lo requiere. Se refiere a la relación semántica que se establece entre predicado y complemento, derivada del significado propio del predicado, y que establece la relación de éste con la acción o estado expresados en la predicación complementaria.

⁴ Posición importante de la autora, dado que las gramáticas y gramáticos del español normalmente han hablado de correferencia de sujetos gramaticales, lo cual no necesariamente es el caso, puesto que, como se podrá observar en el desarrollo de este trabajo, la correferencia del sujeto tácito de la oración subordinada sustantiva, si bien con mayor frecuencia se establece con el referente del sujeto de la correspondiente oración principal, también podrá establecerse con el referente del objeto indirecto de la principal (en el caso de la completiva de sujeto regida por verbos presentativos), o por el poseedor presente en el sujeto principal.

⁵Nótese que hablo de la principal en términos de 'la principal de la completiva'. Al decirlo de este modo quiero resaltar el hecho de que, en este trabajo, al hablar de la oración principal me estoy refiriendo estrictamente a la oración que rige la completiva, asumiendo que no tiene que ser, necesariamente, la principal de la cláusula (en términos de Lope Blanch ^{١٩٨٣}), o de la sentence (en términos de Bloomfield, 1984 [1933]). Detrás de este planteamiento está la idea de que la oración principal o regente de la completiva puede ser, a su vez, subordinada de una construcción estructuralmente mayor, situación que ha sido descrita como clausal embedding o 'incrustación clausal', y que refleja un estado de integración semántica entre eventos (cf., entre otros, a Cristofaro (2003), y para el español, en un análisis diacrónico, a Barraza (2014).

⁶ Como puede inferirse del señalamiento de que refiere a una entidad abstracta, de la que se puede predicar la verdad o la falsedad (Di Tullio, 1997, p.297), o bien, de que refiere a eventos y situaciones, y formaliza proposiciones (Delbecque y Lamiroy, 1999, §32.1), o bien, de que expresa hechos, contingencias o estados de cosas (rae-asale, 2009, §§26.11 y 43.2).

⁷ Voy a utilizar el signo \emptyset para representar una categoría pronominal fonéticamente vacía, típicamente el sujeto, independientemente de si se halla asociada con un verbo con flexión finita o con flexión no finita.

⁸ Curiosamente estos verbos admiten la completiva con flexión finita con la misma relación de correferencia: i. El vigilante les

permitió a los niños_i que \emptyset _i correataran por el jardín ii. El director me_i ordenó que \emptyset _i resolviera el problema de indisciplina.

⁹A esta estructura predicativa, la Gramática Generativa la ha tipificado como Oración de Marcado Excepcional de Caso. En ella, la frase nominal sujeto de la oración con el verbo en infinitivo recibe el caso acusativo del verbo transitivo estructuralmente superior. Véase el sustento teórico en Chomsky (1988 [1981], pp.98-101, 164), y en forma muy resumida en Radford (1988, pp.317-318) y Haegemann (1991, pp.158-160).

¹⁰ Dejo pendiente, por cuestiones de espacio, el análisis de la naturaleza semántica que se establece entre el predicado verbal y uno de sus argumentos, el que sintácticamente se manifestará mediante una oración regida por alguna de las 5 preposiciones que introducen la completiva prepositiva.

¹¹ El periodo es “la expresión constituida por dos o más oraciones gramaticales entre las cuales se establece una sola relación sintáctica, ya coordinante, ya subordinante” (Lope Blanch 1983, p.35).

¹² Véase, a manera de ejemplo, el contraste entre las dos oraciones compuestas siguientes del español: i) Los niños le pidieron que los llevara al parque a su mamá ii) Los niños le pidieron a su mamá que los llevara al parque La primera oración mantiene el orden en principio canónico del español: SVO-Oind, en tanto que la segunda lo ha alterado: SVOind-O, y, sin embargo, es ésta última la construcción no marcada (un hispanohablante nativo la seleccionaría como la más natural). ¿Por qué razón? Tomando en cuen-

ta que O es una oración y Oind una frase prepositiva, en el segundo ejemplo el constituyente sintácticamente más pesado, O, aparece ubicado en la posición final de la oración, cosa que no sucede en el primer ejemplo.

¹³ En el caso de ser copulativo, la unidad predicativa pertinente está integrada por el verbo y su predicado nominal.

¹⁴ Caso semejante al del italiano, que no permite la información nueva o previamente desconocida en posición preverbal, y, por lo tanto, ubica los sujetos intransitivos focales pospuestos a su verbo regente (Van Valin y LaPolla 1997: 418).

¹⁵ Entendiendo por foco la construcción que representa una información nueva, no porque necesariamente lo sea, sino porque el tipo de contenido semántico que establece es nuevo en un contexto discursivo específico (Akmajian, 1973, p.218).

Recibido: 05 de Abril de 2016; Aprobado: 24 de Enero de 2017

ACTIVIDADES BÁSICAS

Subrayar las oraciones y párrafos en el ensayo: Oraciones de complemento en español. Tipos, estructura y función, Sergio Bogard¹

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

5.4. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA - LA ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR SEMANA PARA EL ESTUDIANTE

Resultados de aprendizaje de la actividad curricular:

Logros de aprendizaje:

- Utiliza los elementos gramaticales y sus relaciones con el proceso de escritura.

Contenidos:

- La unidad en el párrafo. La construcción correcta del párrafo. La escritura: etapas de la escritura. conectores. clasificación de conectores.

Actividades de aprendizaje:

Trabajo autónomo:

- Subrayar y resumir las oraciones e idea central.
- Proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. (Carlino, 2004).
- Presentar el informe del proyecto final de “Aprendizaje de la Comunicación Humana”.

Tiempo estimado: Semana 15 - 4 horas

FUENTES

- Proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. (Carlino, 2004).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/03oyen.pdf>

Presentando el glosario.

Procesos didácticos y estrategias

LECTURA Y COMPARACIÓN CRÍTICA

Objetivo: Comprender y expresar con corrección, por escrito los aspectos importantes del texto.

Orientaciones:

Subrayar y resumir las oraciones e idea central en un párrafo del *Proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria* (Carlino, 2004).

Presentar el informe del proyecto final de “Aprendizaje de la Comunicación Humana”.

Realizar sistemáticamente las actividades.

El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria

Introducción

Al igual que ocurre con muchos textos en su génesis y con quienes escriben a lo largo de su dilatada formación, también los modelos sobre el proceso redaccional de escritos académicos se han ido transformando y enriqueciendo durante los últimos 25 años (Pittard, 1999; Vázquez, 1999). El énfasis inicial estuvo puesto en las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Fayol, 1991; Hayes y Flower, 1986; Piolat y Roussey, 1992). Poco

a poco, las investigaciones han ido considerando cómo inciden en la elaboración de un texto los contextos situacionales inmediatos (Flower, 1987), los dispositivos pedagógicos que promueven u obstaculizan la redacción (Flower y Higgins, 1991; Sommers, 1982), y las culturas que direccionan tácitamente el escribir a través de sus prácticas, sus representaciones y sus géneros habituales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999).

En realidad, esta historia no es lineal ni estuvo exenta de enfrentamientos y ha sido protagonizada por muchos más actores que los mencionados entre paréntesis. Ro Ivanic (1999) propone un modelo integrador de los distintos niveles de análisis de la escritura, modelo que incluye el texto escrito, los procesos mentales de escritura, la situación retórica del evento redaccional y el contexto socio-político del escribir. También Di Stefano y Pereira (2004) defienden que en la enseñanza es preciso considerar la escritura (y la lectura) como procesos, como prácticas y como representaciones sociales.

Quisiera subrayar un hecho que no debería pasar desapercibido. La gran mayoría de estos estudios, aunque abrevan en distintos enfoques, a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados. Creo conveniente destacarlo ya que muchas de estas investigaciones son ejemplos contrarios al “aplicacionismo”, a la aplicación

en el aula de resultados de laboratorio, que poco recogen sus particularidades.

Teniendo en cuenta este marco, centraré mi trabajo en tres hallazgos ya presentes en la primera generación de estos estudios. Aparte de estos tres datos de la investigación que aparecieron desde el comienzo y que, a mi juicio, mantienen su vigencia y su interés intactos desde el punto de vista de la enseñanza, voy a incluir un cuarto. Así, cuatro tendencias de los universitarios han sido reiteradas en las investigaciones sobre la composición escrita:

1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector
2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura
3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos
4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir.

Como sugeriré más adelante, estas cuatro “predisposiciones” de los universitarios están relacionadas y no son sólo suyas. Tenerlas en cuenta puede sernos útil a quienes enseñamos cualquier materia (al menos en las ciencias sociales y humanidades) para repensar las condiciones pedagógicas en las que pedimos escribir a nuestros alumnos (Carlino, 2004 a).

Cuatro problemas que la enseñanza ha de considerar

No tener en cuenta al lector

El primer problema, escribir sin tener en cuenta al lector, fue descrito hace un cuarto de siglo, en forma casi simultánea, por Linda Flower (1979) y Nancy Sommers (1980), quienes compararon qué hacían al redactar escritores muy experimentados con respecto a estudiantes de universidad. Según Sommers, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos),

imaginan un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. (Sommers, 1980, p.385)

De forma similar, Flower (1979) caracterizó las diferencias entre textos producidos por estudiantes universitarios y por profesionales, denominando a los primeros “prosa basada en el autor” y a los segundos, “prosa basada en el lector”. En la primera, las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas, es decir, la prosa basada en el autor muestra “el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema”. En la segunda, hay un “intento deliberado para comunicar algo al lector”, lo cual lleva a “crear un lenguaje y un contexto compartidos” entre ambos. Es decir, la prosa basada en el autor “refleja su proceso de pensa-

miento”; en cambio, la prosa basada en el lector “refleja su propósito” (p.269). Flower señala que la primera “es un modo natural de pensar, cognitivamente menos demandante, lo cual explica por qué la escritura es a veces oscura” (p.272), dado que lo principal no ha sido destacado por el autor, y quien lee, debe trabajar para desenterrarlo.

Diez años después, Williams y Colomb (1990) estudian los textos de buenos ingresantes universitarios y encuentran que sus escritos siguen la estructura de los temas tal como aparecen en la bibliografía leída, son sumarios más que síntesis analíticas, y no resaltan los puntos importantes sino que estos aparecen al final como producto de un descubrimiento de última hora. En concordancia con Flower, estos autores señalan que los escritos estudiantiles expresan la narrativa del pensamiento de sus autores y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios.

Desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir

Otra tendencia, constatada en los universitarios, es que desaprovechan parte del potencial epistémico del escribir. Y, como desarrollaré en lo que sigue, este desaprovechamiento se relaciona con la propensión anterior, de no tener en cuenta al lector.

Muchos lectores tendrán presente que Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren haber encontrado dos formas de redactar, modelizadas y denominadas por estos investigadores “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el

primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto. Según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector y de acuerdo con su propósito de escritura, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido). De acuerdo con estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo “transformar el conocimiento” logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz (Scardamalia y Bereiter, 1985). Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia.

Gran parte de los universitarios, por el contrario, no intentan adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, y escriben centrados en sus puntos de vista sin

adoptar la perspectiva del destinatario, lo cual les llevaría a cuestionar, desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento. Según las dos formas de escribir, modelizadas por estos investigadores, los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida.

Revisar sólo la superficie del texto

La tercera propensión corroborada en numerosos estudios con universitarios (incluyendo mi indagación sobre elaboración de borradores en universitarios) es que, cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. Esta tendencia también se vincula con las dos anteriores. Los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2003c; Jackson *et al.*, 1998; Lehr, 1995; Sommers, 1980; Wallace y Hayes, 1991).

Según Sommers (1982), la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente,

como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, “existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado” (p.382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo ya escrito con las expectativas del lector que tienen internalizado según analicé en el punto previo, los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores.

Quisiera compartir con los lectores una metáfora iluminadora que utiliza Keith Hjortshoj (2001b) para referirse a esta prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, señala que

desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos”.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiarlo sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.

Postergar el momento de empezar a escribir

La cuarta tendencia, la dilación del momento en que se empieza a escribir, surge de estudios etnográficos y observacionales (por ejemplo, Bloom, 1981). Cuando enfrentan la tarea de producir un texto de envergadura a lo largo de un tiempo (una monografía, una síntesis crítica de varios textos leídos) muchos universitarios recopilan bibliografía y leen hasta casi último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, los esbozos de ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir su texto. Luego, a falta de un enfoque propio, escriben ciñéndose al punto de vista de las fuentes consultadas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Finalmente, se topan con la fecha de entrega cuando ya no hay tiempo de repensar lo escrito para independizarse (relativamente) de lo leído. Las características de los textos así producidos remiten a la prosa basada en el autor, de la que hice mención más arriba en este artículo.

La dilación ha sido descrita como producto de la angustia paralizante frente a la página en blanco pero Rienecker (2003) plantea entenderla también como muestra de la inseguridad acerca de los estándares que se esperan del escrito, del desconocimiento de los criterios con los que será tratado, es decir, como resultado de una representación de la tarea, equivocada, vaga o ausente.

Lo que tienen en común estas tendencias

Es posible pensar que las cuatro tendencias reiteradas por las investigaciones sobre el proceso redaccional tienen en común varias características. Por razones de espacio, señalaré sólo dos. En primer lugar, no corresponden a dificultades de escritores inmaduros, si por ello entendemos jóvenes no adultos, faltos de inteligencia o malos alumnos (Williams y Colomb, 1990). Estas tendencias suelen aparecer en la mayoría de los universitarios de los primeros años (población en la cual han sido indagadas) pero en nuestro entorno no sorprendería encontrarlas también en estudiantes más avanzados o incluso en profesionales que cursan posgrados. A mi juicio, la noción de escritores expertos y novatos, difundida con estos modelos, es al menos equívoca. La condición de experto o de principiante no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que sólo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan (o todavía no lo hacen) los que escriben. Quizá resulte útil pensarlos como fases recurrentes en la génesis del escritor, cada vez que se enfrenta a escribir sobre temas nuevos, en lugar de estadios sucesivos que se superarían de una vez y para siempre. Las diferencias puestas de relieve por los modelos de composición entre escritores competentes y noveles dependen de que quien redacta sea ya un miembro o haya recién llegado a una comunidad discursiva particular (Flower, 1989; Chanock, 2001). En este caso, la cultura de estas comunidades consiste en hacer lo que nuestros

alumnos no suelen realizar: escribir con conciencia del lector, revisar sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, tolerando la angustia de la indefinición por lo que todavía no está construido, postergando la fragua de lo escrito pero empezando temprano a ensayar y a descartar ideas con ayuda de la escritura.

La segunda similitud entre estas tendencias es que uno de los orígenes de las dificultades señaladas en los universitarios puede situarse precisamente en su doble condición de aprendices. Los estudiantes se encuentran con una cultura desconocida, tanto en lo que hace a las prácticas de escritura que nos interesa que desarrollen, como con respecto a los marcos conceptuales de las disciplinas que cada cátedra universitaria quiere transmitir. Aunque sus escritos parezcan sólo “decir el conocimiento” ajeno, ellos como aprendices quizá están empezando a transformar el propio; hacen lo que Chanock (2001) plantea como imprescindible: “cuando uno se halla en un terreno no familiar, la comprensión precede a la crítica”. Los mismos investigadores que produjeron los modelos redaccionales referidos más arriba afirman que la prosa basada en el autor y desconsiderada con el lector es la prosa de cualquier escritor que se enfrenta a un campo de conocimiento nuevo (Flower, 1989; Williams y Colomb, 1990). Y señalan que, aunque sus textos parezcan terminados, debemos tomarlos como borradores: “montoncitos de información y de citas débilmente amalgamadas alrededor de un tema demasiado amplio y desen-

focado, las voces de los autores citados confundidas ambiguamente con la de quien escribe” (Hjortshoj, 2001a) son producto de que en simultáneo con la escritura están reconstruyendo para sí mismos el marco conceptual de referencia sobre el que redactan. Estos textos están destinados a hacer agua, si se concibe la tarea en un solo tiempo: “pretender decir cómo es el territorio mientras se lo recorre” (Chester, en Hjortshoj, 2001a). Los estudiantes necesitan un segundo tiempo, regulado externamente, para empezar a elaborar su texto cuando aparentemente han terminado. Otras investigaciones de estos mismos autores, menos difundidas entre nosotros, muestran cómo es preciso que los docentes repensemos los tiempos que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos para favorecer la reescritura sustantiva de estos borradores (Flower, 1987 y 1989; Flower y Higgins, 1991). Estos estudios han dado origen a un sinnúmero de experiencias en el entorno universitario angloparlante, muchas documentadas, algunas de las cuales han sido objeto de mi análisis en otras publicaciones (Carlino, 2002, 2003 a, 2003 b, 2004, aceptado a y aceptado b).

Génesis de este escrito

No quisiera finalizar este trabajo sobre el proceso escritor sin haber mostrado la gestación del artículo que los lectores tienen frente a sí. El texto se elaboró, en principio, como ponencia para un simposio. Cuando todavía no había nada escrito, los organiza-

dores me pidieron definir el título y les envié el de “Génesis de escritos académicos: ¿monólogo o diálogo?” (en ese momento consideré que adoptaría esa perspectiva de análisis); la página en blanco empezaba a causarme alguna intranquilidad después de un mes de lectura preparatoria. Luego me pidieron entregar el resumen y, comenzando a sentir mis entrañas, redacté uno sobre los aspectos sociales de los modelos de composición, sobre la microgénesis de los escritos académicos y la macrogénesis del sujeto productor de textos en la universidad. Antes, había escrito y descartado y después volví a pensar en incluir el análisis de dos situaciones didácticas puestas a prueba con mis alumnos para hacer frente a las tendencias examinadas en esta comunicación. A una semana del simposio, mis tripas estaban al descubierto. Mil párrafos electrónicos, una sábana de citas de autor para transcribir, archivos nombrados y renombrados como “Congreso xx 1”, “Congreso xx 2”, “Congreso xx 3”; cientos de ideas trazadas en notas manuscritas al borde de una pila de textos leídos y releídos... pero aún ningún eje claro para este trabajo. Nuevos esfuerzos frente a la computadora mientras mis vísceras seguían haciéndose sentir: “enseñanza del proceso escritor en la enseñanza de las ciencias sociales”, “responsabilidad institucional”, “el escribir en los estudiantes de posgrado”. Eran esas otras ideas, que con dolor he tenido que descartar, y las que confío serán el germen de escritos futuros. Mis sucesivos cambios se debieron al propósito de recortar algo de lo aprendido en estos años que resultara útil a otros en vez de hablar de todo y de nada, al intento de ajustar la

ponencia al tema del panel donde la presentaría y de adecuar lo escrito al tiempo disponible, a la pretensión de no dormir al auditorio. De repente, dos días antes del congreso, este trabajo académico empezó a dar señales de querer nacer a partir de una nueva configuración del conjunto de tentativas. La jornada previa a la ponencia, di a leer a un par de buenos conocidos la primera versión completa del trabajo; ellos me devolvieron sus impresiones y, por la noche, reformulé algunas partes según sus comentarios. Intenté, también a última hora, subsanar veladas lagunas y contradicciones de mi escrito y volví a pensar sobre un problema teórico que no me venía cerrando desde que había comenzado a recolectar ideas para este escrito. Iría a faltarme todavía el tiempo necesario para alejarme del texto, para dejarlo decantar y para volver con ojos frescos a revisarlo, después de una o dos semanas de distanciamiento. Esas semanas aún no han transcurrido y quiero enviar un artículo a la Revista Educere, que cierra la convocatoria en estos días; lo haré pero también dejaré en reserva este estado de mis ideas para reconsiderarlas una vez más en alguna próxima ocasión.

Diagnóstico de una cultura académica

Muchos diagnósticos de las dificultades de escritura de los universitarios se han venido realizando en mi país desde hace casi dos décadas. El presente texto agrega uno más, teórico, referido al proceso. Como muchos de esos otros diagnósticos, espero que este sea útil a los docentes para repensar sus propuestas de

escritura y, a las instituciones para diseñar sus políticas. Espero también que, a diferencia de otros muchos estudios diagnósticos, no se interprete este como una queja que responsabiliza a los alumnos por lo que nadie les ha enseñado a hacer. ¿Sabemos los docentes argentinos escribir con conciencia del lector, sacar provecho de la potencialidad epistémica de la escritura, revisar lo escrito sustantivamente y empezar a escribir sin dilación? ¿Sabemos cómo enseñarlo a nuestros estudiantes? ¿Sabemos cómo enseñarlo a nuestras universidades que sería bueno que lo supiéramos y que ellas, como instituciones, pueden hacer algo al respecto? Intuyo que estos no son sólo problemas de los estudiantes sino emergentes de nuestra cultura académica, universitaria y preuniversitaria, que ha tendido a usar la escritura sólo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento (Carlino, 2004a). Por eso, a último momento, decido cambiar el subtítulo del presente trabajo: en vez de “dificultades de los universitarios”, pienso que más lo representa “dificultades de la enseñanza universitaria”.

ACTIVIDADES BÁSICAS

Subrayar y sumillar las oraciones e idea central en un párrafo del *Proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria* (Carlino, 2004).

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Realice una búsqueda en Internet u otras fuentes y con la información obtenida note cuánto se ha estudiado el tema.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Objetivo: Inculcar el hábito de investigar el significado de las palabras desconocidas para nutrir su vocabulario.

Elabore un vocabulario con las palabras del texto que no conocía y consulte en el diccionario su significado. Amplíe el cuadro de acuerdo con la información que requiera incluir.

Con este cuadro se inicia la construcción del proyecto Arco Iris de la Comunicación Humana, *Recuperación Léxica*. Antes del cierre del semestre deberá compilar todas las palabras escogidas para hacer un glosario general que lo ubicará al final de esta guía.

Palabra seleccionada	Significado

ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN

Realice una revisión de las actividades desarrolladas y elabore una lista de los aspectos que le fueron más difíciles.

Actividades	Dificultades

Elabore una serie de acciones para resolver las dificultades presentadas. Reflexione sobre las actividades que representaron dificultades para realizar. Profundice en las fuentes otorgadas sobre esos contenidos. Luego indique sus logros.

Acciones para resolver dificultades	Reflexión sobre las dificultades	Logros

Presente el informe final del proyecto final de “Aprendizaje de la Comunicación Humana”. También, el cuadro final del glosario que usted seleccionó en el desarrollo de toda la guía.

RECUERDE: un glosario es “una lista de términos difíciles con explicaciones”. Es una caja de herramientas científicas que proporciona un antecedente histórico sobre las definiciones vinculadas a un cierto campo de investigación, los cambios en los contenidos de las definiciones a lo largo del tiempo, así como su uso y significado actuales.

Evaluación del aprendizaje

TALLER DE LECTURA

Aspectos para evaluar	Ponderación	Ponderación	Ponderación	Ponderación	Ponderación
	10-09	08-07	06-05	04-03	02-01
Presentó el trabajo para la actividad (ayuda memoria)	Presentó el trabajo con la ayuda memoria bien diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria diseñada considerando fondo.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria medianamente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria regularmente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria nada diseñada considerando fondo y forma.
Aportes innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.	Los aportes sobresalen por ser innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.	Los aportes fueron innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.	Los aportes fueron medianamente innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.	Los aportes fueron regularmente innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.	Los aportes fueron nada innovadores y coherentes con la lectura de la consulta y el ensayo propuesto.
Competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de pensamiento crítico.	Carece de competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.
Actividades propuestas.	Desarrolla totalmente las actividades propuestas.	Desarrolla algunas actividades propuestas.	Desarrolla medianamente las actividades propuestas.	Desarrolla regularmente las actividades propuestas.	No Desarrolló las actividades propuestas.

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Calidad de redacción, sintaxis y semántica.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es algo excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es medianamente excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es poco excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica no es excelente.

DEBATE - FORO

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Información	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre fue minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre fue minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Entendiendo el tema	El equipo claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincente.	El equipo claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad. Pero no fueron convincentes.	El equipo presentó problemas para entender los puntos principales del tema.	El equipo no entendió los puntos principales del tema.	El equipo no demostró ningún entendimiento del tema.
Organización	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue, algunas veces, ni clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal premisa.

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Contraargumentos	Todos los contraargumentos fueron precisos, relevantes y concretos.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos, relevantes y concretos.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron pocos convincentes.	Algunos de los contraargumentos fueron precisos y relevantes.	Los contraargumentos no fueron precisos y/o relevantes.
Escribe con estilo auténtico.	El estilo es auténtico.	El estilo es casi auténtico.	El estilo es medianamente auténtico.	El estilo es poco auténtico.	El estilo no es auténtico.

RESUMEN

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Organización	Preparó el trabajo repasando todos los detalles necesarios para su buen desarrollo.	Preparó el trabajo repasando muchos detalles necesarios para su buen desarrollo.	Preparó el trabajo repasando algunos detalles necesarios para su buen desarrollo.	Preparó el trabajo repasando pocos detalles necesarios para su buen desarrollo.	Preparó el trabajo sin repasar los detalles necesarios para su buen desarrollo.

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Las ideas	Las ideas son claras y correctamente estructuradas.	Las ideas son claras y algo estructuradas.	Las ideas son algo claras y correctamente estructuradas.	Las ideas son poco claras y estructuradas.	Las ideas son nada claras y estructuradas.
Comprensión del tema	Claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincente.	Claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad. Pero no fueron convincentes.	Presentó problemas para entender los puntos principales del tema.	No entendió los puntos principales del tema.	No demostró ningún entendimiento del tema.
Calidad de redacción, sintaxis y semántica.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es algo excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es medianamente excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es poco excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica no es excelente.
Presentó el trabajo para la actividad (ayuda memoria).	Presentó el trabajo con la ayuda memoria bien diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria diseñada considerando fondo.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria medianamente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria regularmente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria nada diseñada considerando fondo y forma.

LECTURA Y COMPARACIÓN CRÍTICA

Aspectos para evaluar	Ponderación 10-09	Ponderación 08-07	Ponderación 06-05	Ponderación 04-03	Ponderación 02-01
Presentó el trabajo para la actividad (ayudamemoria).	Presentó el trabajo con la ayuda memoria bien diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria diseñada considerando fondo.	Presentó el trabajo con la ayudamemoria medianamente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria regularmente diseñada considerando fondo y forma.	Presentó el trabajo con la ayuda memoria nada diseñada considerando fondo y forma.
Calidad de redacción, sintaxis y semántica.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es algo excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es medianamente excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica es poco excelente.	La calidad de redacción, sintaxis y semántica no es excelente.
Competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de abstracción y pensamiento crítico.	Muestra competencia de pensamiento crítico.	Carece de competencia de análisis, síntesis, abstracción y pensamiento crítico.
Relaciona argumentos, teorías y autores.	Evidencia la relación de argumentos, teorías y autores.	Evidencia cierta relación de argumentos, teorías y autores.	Evidencia cierta relación de argumentos, teorías.	Evidencia cierta relación de teorías y autores.	No evidencia relación de argumentos, teorías y autores.

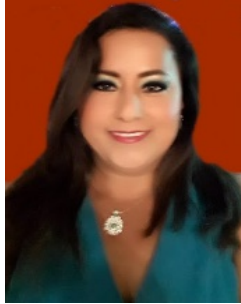
FICHA DE LECTURA

Nombre del autor:	
Título del ensayo y/o documento: ¿Cuál es el título del ensayo?	
¿Qué opinión le merece las conclusiones de la autora? Explique.	
Mencione las actividades que enriquecen el proceso, que se indican en el texto:	
Intertexto:	
Análisis de conclusiones:	
Opinión crítica: ¿Qué cambiaría? ¿En qué no está de acuerdo? ¿Cuál cree que es una conclusión errada del texto? ¿Qué aspecto podría agregar al texto?	

Elaborado por: Ana Rivera Solórzano



Ana Teresa Rivera Solórzano (Ecuador, 1962) es magíster en Literatura Hispanoamericana y ecuatoriana, especialista en Diseño Curricular por Competencias y maestra en la Facultad de Ciencias de la Educación - carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Tiene varias publicaciones y ha participado en Congresos Nacionales e Internacionales. Docente investigadora acreditada por SENESCYT, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta-Ecuador. Ejes de discusión: -Mediaciones pedagógicas y didácticas para la formación docente y el pensamiento crítico. -Experiencias y producciones en el marco de la formación docente y de pensamiento crítico.



Diana Delgado Mero (Ecuador, 1971) es magíster en Gerencia Educativa en la Unesum, maestra en la Facultad de Ciencias de la Educación Facultad Ciencias de la Educación, carrera de Educación Básica. Logros personales: Coordinadora del Departamento de Práctica Docente de la escuela “Dr. José Peralta” aneja a la Facultad Ciencias de la Educación. Capacitadora provincial de Sí – profe del Ministerio de Educación. Presidenta de la Comisión Académica de la Facultad de Comunicación.



Todos los derechos reservados
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
sin la autorización de su autor o editor

2021

ISBN: 978-9942-827-55-5



9789942827555



Uleam
UNIVERSIDAD LAICA
ELOY ALFARO DE MANABÍ