



Institución
Universitaria

PROPUESTAS Pedagógicas

alrededor del lenguaje en la educación superior

Alejandra Cristina Moncada Acevedo

C O M P I L A D O R A

Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior

Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior

Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Compiladora



Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior
@Instituto Tecnológico Metropolitano

Edición: septiembre de 2021
ISBN: 978-958-5122-51-2 (pdf)
<https://doi.org/10.22430/xxxxx>

Compiladora

Alejandra Cristina Moncada Acevedo
<https://orcid.org/0000-0001-7558-7262>

Comité editorial

Jorge Iván Brand Ortiz, PhD.
Gloria Mercedes Díaz Cabrera, PhD.
Juliana Cardona Quiros, Esp.
Jorge Iván Ríos Rivera, Ms.
Viviana Díaz, Esp.

Equipo editorial

Juliana Cardona Quiros. *Directora editorial*
Viviana Díaz. *Asistente editorial*
Gustavo Otálvaro Ocampo. *Editor de mesa*
María Fernanda Aristizábal Arango. *Correctora de textos*
Mauricio Raigosa Álvarez. *Diseño y diagramación*

Sello Fondo Editorial ITM

Calle 73 No. 76A 354 / Tel.: (574) 440 5100 ext. 5197-5382
Editado en Medellín, Colombia en xxxx de 2020
fondoeditorial.itm.edu.co / catalogo.itm.edu.co
www.itm.edu.co

Propuesta pedagógica alrededor del lenguaje en la educación superior / Compiladora Alejandra
Cristina Moncada Acevedo. -- Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 2021
199p. -- (Litterae)

Incluye referencias bibliográficas

1. Enseñanza del lenguaje. 2. Educación Superior. 3. Pedagogía. I. Moncada Acevedo,
Alejandra Cristina, comp. II. Serie

Catalogación en la publicación - Biblioteca ITM

Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior es un Libro de Formación que se inscribe en la gran área de las Humanidades, en las áreas de Idiomas y Literatura, en las disciplinas de Estudios generales del lenguaje, Idiomas específicos y Lingüística

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial del ITM, por lo tanto, son responsabilidad de los autores quienes son igualmente responsables de las citas realizadas y de la originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.

Contenido

PRESENTACIÓN.....	10
-------------------	----

01

Transformación curricular: la producción textual argumentativa mediante el fortalecimiento de la competencia comunicativa

Alejandra Cristina Moncada Acevedo

1. A manera de contexto	12
2. Antecedentes	13
2.1 La producción escrita a través del currículo	14
2.2 Formas de escribir del estudiante novato	15
2.3 La escritura como capacidad para comunicar y significar	17
3. El lenguaje	18
4. La competencia comunicativa	19
5. La producción textual escrita argumentativa	20
5.1. La producción argumentativa	20
5.2. La escritura	21
5.2.1. Enfoques de la escritura	21
5.2.2. Proceso para escribir un texto	21
6. Resignificación de la propuesta microcurricular de la asignatura de Lengua Materna en el Instituto Tecnológico Metropolitano.....	23
6.1. Habilidades Comunicativas, área transversal de todos los programas académicos	24
6.2. Objetivos y propósitos	24
6.3. Saberes	25
6.3.1. La lectura comprensiva	25
6.3.2. La escucha en procesos metacognitivos	26
6.3.3. La producción de textos escritos	26
6.3.4. La producción de textos orales	26
6.4. Desarrollo de las competencias del lenguaje en los productos de aprendizaje	27
6.5. Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje	28
6.5.1. El docente como líder del proceso de aprendizaje	28
6.5.2. El aprendizaje en la práctica cooperativa	28
6.5.3. El aprendizaje en la práctica autónoma	30
6.6. Prácticas de evaluación	30
REFERENCIAS.....	32

02

La lectura y su didáctica en la educación superior

Juana Alejandra Gómez Uribe y Alejandra Cristina Moncada Acevedo

1. Antecedentes: enfoques y paradigmas de la lectura en Colombia.....	35
2. El fortalecimiento de la lectura como elemento de configuración del pensamiento crítico en las universidades	39
3. La lectura en la universidad	41
4. La lectura como aporte al desarrollo del pensamiento crítico	44
5. Propuesta pedagógica: cómo abordar la lectura crítica en la educación superior	45
5.1. Saberes	46
5.1.1. La estructura textual	46
5.1.2. Los niveles de interpretación textual en una prueba de lectura crítica	47
5.2. Estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la lectura crítica	48
5.2.1. El fortalecimiento de la lectura crítica mediante las pruebas institucionales	49
5.2.2. La lectura como eje articulador para la producción textual.	50
REFERENCIAS.....	51

03

La escritura en la enseñabilidad en la educación superior

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

1. Enseñabilidad en educación superior.....	54
2. Escribir para reaprender y reescribir	58
3. Escribir para comunicar pensamientos y conocimientos	64
4. Cultura escrita como eje de la formación profesional.....	67
REFERENCIAS.....	70

04

Lenguaje y cultura ética en la escritura académica de estudiantes universitarios

Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía y Sandra Patricia Hoyos Sepúlveda

1. Antecedentes	77
2. Marco teórico	79
3. Plagio por formato	80
4. Plagio sin intencionalidad	80
5. Construcción de conocimiento nuevo	83
REFERENCIAS	85

05

Innovación tecnológica en educación: ideas prácticas para la lectura y la escritura a nivel universitario

Laura Marcela Quintero Montoya

1. El aprendizaje en la sociedad conectada	88
2. Alfabetización digital, lectura y escritura	89
3. Estrategias didácticas de lectura y escritura basadas en TIC	91
4. Propuestas de recursos para la lectura y la escritura en la universidad.....	93
5. Consideraciones finales	96
GLOSARIO.....	98
REFERENCIAS.....	100

06

Entre-L-azar: la literatura y el arte como instrumentos formativos para la creación

Jorge Enrique Cuéllar Agudelo y Wilfer León Arias Loaiza

1. Contexto y descripción de la experiencia.....	103
2. Antecedentes	104
2.1. Literatura e imagen: relaciones desde la historia del arte.....	104
2.2. El lenguaje como semiótica social	106
2.3. El concepto de modalidad como dimensión del análisis semiótico.....	109
2.3.1. El texto como construcción del género discursivo.....	110
2.3.2. Del género discursivo al ensayo	112
2.4. Propuesta de análisis de los géneros discursivos	115
3. Componentes teóricos para el análisis de la producción textual en el marco del desarrollo de competencias	116
3.1. El análisis multimodal desde el texto	116
3.2. El análisis multimodal desde lo visual	117
3.3. Elementos para el reconocimiento de la cohesión multimodal.....	118
3.3.1. El ritmo	118
3.3.2. La composición.....	119
REFERENCIAS	121

07

Múltiples miradas: un breve recorrido hacia la literatura comparada y su uso pedagógico en el contexto universitario

Juan Carlos Jiménez Tobón

1. Introito	123
-------------------	-----

2. Breve recorrido histórico:	
<i>Weltliteratur</i> y la historia comparada de la literatura	124
3. Literatura y estudios culturales	128
4. La literatura y las demás artes	130
5. Literatura y filosofía.....	133
6. Los estudios intersemióticos y su importancia pedagógica.	
A propósito del curso de Narrativa del pregrado de Cine	
del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM).....	136
7. Coda.....	139
REFERENCIAS	141

08

Aportes de la didáctica, la ciencia y la literatura al proceso de construcción de una estrategia didáctica para la educación superior

Norberto de Jesús Caro Torres y Mónica Moreno Torres

1. Didáctica general	144
2. Didáctica universitaria	145
3. Didáctica de las ciencias	146
4. Literatura y didáctica de la literatura	147
5. Diálogos entre literatura y ciencia	148
6. <i>Cienciatura</i> de la razón poética como estrategia didáctica	
desde el concepto de taller	150
7. Conclusiones	153
REFERENCIAS	155

09

Importancia de la creación de un programa de Interpretación y Traducción Lengua de Señas Colombiana - Español

Katherin Pérez Rojas y Wilfer León Arias Loaiza

1. Caracterización de la población sorda colombiana	161
2. Legislación	163
3. Componente teórico y metodológico de un programa	
de interpretación y traducción Lengua de Señas Colombiana-Español....	166
3.1. Estado de la oferta educativa	166
3.2. Tendencias académicas	166
4. Propuesta para la formación de intérpretes y traductores LSC–español.....	168

4.1. Formación en interpretación y traducción	169
4.2. Formación lingüística	172
4.3. Formación en cultura sorda	176
5. Conclusiones	177
REFERENCIAS.....	178

10

El español como segundo idioma para estudiantes sordos: aprendizajes lingüísticos significativos

Dally Ortiz Quintero

1. Antecedentes	182
2. Justificación y planteamiento del problema	183
3. Marco teórico	184
3.1. Fundamentación lingüística (teoría disciplinar).....	185
3.2. Fundamentación pedagógica (teoría del aprendizaje).....	188
3.2.1. Aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo	188
3.2.2. Ferreiro y Teberosky: el aprendizaje de la escritura	190
3.2.3. La taxonomía de Bloom	191
3.2.4. Marco Común Europeo de Referencia	191
3.2.5. Grafomotricidad	192
3.3. Fundamentación normativa o marco legal	193
3.3.1. Estándares de formación en lenguas extranjeras	194
4. Propuesta pedagógica	194
4.1. Reconocimiento del texto	196
4.2. Interiorización semántica	196
4.3. Inferencia de la forma (sintaxis).....	196
4.4. Inicio del trabajo de redacción	197
REFERENCIAS	199

Presentación

La relación bidireccional presente entre el sistema educativo y la sociedad se nutre con las diferentes propuestas pedagógicas que componen la educación y la hacen avanzar. Estas pueden ser didácticas: interviniendo en la relación entre docentes y estudiantes, y por ende de enseñanza y aprendizaje; curriculares: generando cambios en las estructuras que componen los programas académicos; y psicopedagógicas: en torno al vínculo del estudiante con su propio proceso de aprendizaje. Todas estas propuestas deben responder a ese pacto implícito entre sociedad y educación, de modo tal que la institución pueda regresar a la sociedad aquellos individuos que en un momento recibió y alojó en sus espacios, pero dotados de grandes aprendizajes que puedan generar cambios sociales.

Una de estas transformaciones culturales se establece a través de la enseñanza del lenguaje contextualizado para los ámbitos académicos, disciplinares y competitivos que marcan el reto del sistema educativo contemporáneo. En este escenario, las prácticas discursivas determinan los nuevos roles sociales a los que se enfrentan los estudiantes de cada época, donde el fortalecimiento de la lengua materna, y la exigencia de una lectura y escritura enfocada en la ciencia determinan los desafíos del lenguaje en la universidad.

En este sentido, el Centro de Idiomas del ITM le apuesta a la construcción de esos cambios, con el objetivo de construir y gestionar propuestas pedagógicas en pro del bienestar institucional y social, teniendo en cuenta el contexto disciplinar en el cual ya se están aplicando. Para la presentación de este libro se recopilaron 10 propuestas, abogando a los componentes educativos ya mencionados y que presentan novedades en los campos de la escritura, la lectura, la literatura y la Lengua de Señas Colombiana.

Desde la escritura se plantean cambios curriculares y didácticos en torno a la producción textual, la argumentación y la cultura ética en la escritura. Desde la lectura se aborda la lectura crítica y su relevancia para enfrentar las nuevas lógicas de la virtualidad. Por otro lado, desde lo literario, cobra fuerza la literatura comparada en su relación con el arte y la ciencia. Finalmente, se presentan dos propuestas alrededor de la Lengua de Señas Colombiana una desde la creación de un programa profesional y la otra desde la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos. Todas estas propuestas cobran fuerza al ser aplicadas en las aulas de clase para, posteriormente, convertirse en el objeto de estudio de la relación lenguaje y educación.

Este libro, compilado por capítulos, surge desde la coordinación del área de español del ITM, pero se consolida con una construcción colectiva que reúne un equipo de trabajo disciplinar que se conforma por coordinadores, profesores cátedra e invitados expertos de otras universidades.

01

Transformación curricular: la producción textual argumentativa mediante el fortalecimiento de la competencia comunicativa

Texto derivado de la investigación: Transformación curricular en el área de español: La producción textual argumentativa mediante el fortalecimiento de la competencia comunicativa del Semillero Lenguaje y Cultura del ITM.



Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Magíster en Psicopedagogía. Coordinadora del área de Español del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Líder de la línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura del grupo de investigación Artes y Humanidades del ITM y tutora del Semillero de investigación Lenguaje y Cultura. Directora de la revista *Lenguaje y Ciencia*.

alejandramoncada@itm.edu.co

Resumen

Se presenta el trabajo realizado alrededor del rediseño del microcurrículo de la asignatura de Lengua Materna del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) que pasó a llamarse Habilidades Comunicativas, asignatura ofrecida a los estudiantes del primer nivel como parte de la formación básica. En coherencia, se muestran investigaciones previas que se han realizado sobre el tema, los referentes teóricos que soportan este trabajo y, finalmente, la propuesta de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua materna como área transversal del conocimiento en un Instituto de educación superior de carácter tecnológico. Esta propuesta tiene como centro el uso pragmático de la lengua, bajo la premisa de aprovechar la comunicación escrita como medio y fin para fortalecer las habilidades comunicativas y de pensamiento, en especial la argumentación.

Palabras clave: *microcurrículo, aprendizaje, competencia comunicativa, argumentación, producción escrita.*

1. A manera de contexto

Esta propuesta pedagógica se desarrolló en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) institución universitaria adscrita al municipio de Medellín, que cuenta con cuatro facultades: Artes y Humanidades, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Exactas y Aplicadas e Ingeniería, donde se encuentran inscritos 43 programas académicos entre tecnologías, carreras profesionales, especializaciones, maestrías y un doctorado.

El proyecto énfasis de este documento, *La producción textual argumentativa mediante el fortalecimiento de la competencia comunicativa* se diseña, gestiona, sistematiza y reconstruye al interior de la coordinación del área de Español en el Centro de Idiomas, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades.

La asignatura objeto de estudio es Lengua Materna, ofertada en el primer semestre de todos los programas académicos de pregrado del ITM. En el plan de estudios o malla curricular; se estructura con una intensidad de 68 horas semestrales presenciales (4 semanales), 136 de trabajo independiente y 4 créditos académicos.

Este proyecto logra su cometido en razón al modelo pedagógico del ITM, el cual propone la formación integral de sus estudiantes desde tres dimensiones: la relación con el conocimiento, con la formación y el desarrollo humano, y con la sociedad global (Urrego y Castaño, 2007). Desde tal perspectiva, se espera que los estudiantes puedan obtener las herramientas suficientes, en lo personal y lo profesional, para desenvolverse de forma asertiva en los diferentes espacios sociales y laborales que deben enfrentar en su futuro inmediato. Esta formación implica la adquisición de conocimientos sólidos desde el ámbito de la ciencia y la tecnología; la capacidad de interactuar con otros desde su reconocimiento; y la adaptación a las necesidades propias de los diferentes contextos (local, nacional o internacional) en miras a visualizar una sociedad global (Cadavid y Urrego, 2006).

Por lo anterior, el modelo pedagógico del ITM se articula a los lineamientos de la Unesco (2015) desde el aprendizaje para toda la vida, donde se estipula la educación como un derecho de todos (independiente de las condiciones físicas, cognitivas, sociales, económicas y culturales de cada sujeto), y la formación como una construcción en procura de la autonomía, y de la capacidad de construir y consolidar el aprendizaje significativo que logre perdurar con el paso del tiempo. En esta misma relación, el ITM se une entonces al planteamiento de Delors (1996) con los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Los cuales se evidencian en la Institución desde el aprendizaje integral y las interacciones compartidas sin perder la identidad individual. Siendo así Urrego y Castaño (2007) lo proponen como:

Aprender a conocer:

- Fomentar el espíritu indagador de los alumnos.
- Vincular a la docencia prácticas investigativas.
- Dar el conocimiento en contextos específicos.

Aprender a hacer:

- Articular el conocimiento con el desempeño laboral y profesional.
- Formar un espíritu empresarial.
- Generar capacidad para enfrentar y solucionar problemas.

Aprender a ser:

- Valorar y respetar la dignidad humana.
- Ofrecer igualdad de oportunidades y exigencias equitativas
- Proyectar una visión amplia del mundo.

Aprender a convivir:

- Reconocer al otro desde su subjetividad.
- Construir proyectos colectivos.
- Interactuar con el medio ecológico.

2. Antecedentes

Los antecedentes retoman los aportes sobre la producción escrita en los procesos de formación en educación superior y por tanto en el diseño curricular, el rol del estudiante en la transición entre la educación básica, la superior (como un estudiante novato) y la producción argumentativa.

Del ámbito legal se exponen los alcances en el área de lenguaje entre la educación secundaria y la universitaria, la forma de visibilizar la comunicación escrita en la universidad, y los antecedentes institucionales relativos al microcurrículo de Lengua Materna vigente en el diseño curricular de la institución universitaria.

Teniendo en cuenta la dificultad que presentan los estudiantes del primer semestre de la mayoría de las universidades en la producción textual escrita, se hace necesario indagar las razones explicadas en diferentes investigaciones y organizadas en tres tendencias para este proyecto: producción escrita a través del currículo, la escritura del estudiante novato y la concepción de la escritura como herramienta para comunicar y significar.

2.1. La producción escrita a través del currículo

Esta tendencia se aborda desde los estudios realizados por Carlino (2005), (2008) y Pérez-Abril y Rodríguez (2013). En las investigaciones realizadas por Carlino, sobre la forma como se enseña la escritura en algunas universidades de Australia, Estados Unidos y Argentina, se evidencia que otros contextos no anglosajones demuestran la importancia de incluir la escritura como proceso en los currículos de las universidades, independiente de cuál sea su campo específico de acción. Señala que gran parte de las universidades estadounidenses, además de contar con la escritura como parte del diseño curricular, también proponen un programa de escritura que se denomina *Writing across the curriculum*, de donde se desprenden diversas formas de ocuparse de la escritura a lo largo de los estudios universitarios, como son: centros de escritura, tutores y compañeros de escritura, materias de escritura intensiva, talleres para docentes (Carlino, 2008).

Como resultado, se ha evidenciado el fortalecimiento de la competencia escritural en los estudiantes de ambos países que participan de las estrategias propuestas. Carlino (2008) nombra tres aspectos fundamentales para explicar el lugar de la escritura en el currículo: la escritura como un proceso cognitivo para la aprehensión del conocimiento, la necesidad de incorporarse al campo disciplinar según el género discursivo que se desee producir, y el reconocimiento de la escritura como medio de aprendizaje donde el tema que se aborda es articulado con el contexto del programa académico que cada estudiante ha decidido elegir.

Sin embargo, a pesar de las diferentes estrategias presentadas, no se logra obtener los resultados esperados de forma masiva, debido a la falta de compromiso desde su masificación, es decir, no todas las cátedras se unen a este fin, porque suelen priorizar otros componentes de las áreas específicas.

En Argentina se avanza en el tema de la escritura, deseando anclarse a las propuestas generadas y establecidas en Estados Unidos y Australia. El principal aporte de este país es la creación de talleres de escritores por fuera del plan de estudios; sin embargo, aún no logran tener el eco suficiente para que incluyan la escritura en la vida universitaria.

En el trabajo de Pérez-Abril y Rodríguez (2013) realizado en los años 2008 y 2009, se estudiaron 17 universidades colombianas, buscando caracterizar las prácticas de lectura y escritura predominantes en los cursos que hacían parte del currículo y las electivas u opcionales. En los resultados se encuentra que estas universidades sí generan estas prácticas, pero se limitan a la oferta de cursos de lectura y escritura por fuera de los diseños curriculares, sin logros significativos en la cultura de la escritura de las áreas específicas de dichos programas.

En las asignaturas dictadas, de carácter obligatorio, se presenta la lectura y la escritura como competencias generales, con énfasis en la explicación de algunos portadores textuales y su producción, dejando de lado el campo disciplinar al cual pertenecen los estudiantes (Pérez-Abril y Rodríguez, 2013).

Adicional a la forma de abordar la escritura en las asignaturas encargadas del lenguaje (desde la disciplina propia de estudio o desde las competencias generales), la

investigación realiza un análisis sobre el impacto que estos cursos han tenido sobre los estudiantes asistentes, midiéndolo como significativo, o no, para ellos. La mayoría (71,8%) de los espacios académicos en que los estudiantes dijeron haber vivido experiencias destacadas de lectura y escritura son asignaturas de las disciplinas específicas. Los cursos generales en los que se aborda el lenguaje, como competencia general, aparecieron referenciados como poco significativos (9,19%) (Pérez-Abril y Rodríguez, 2013).

2.2. Formas de escribir del estudiante novato

La constante se retoma en las investigaciones, considerando como antecedente la transición del estudiante entre la educación secundaria y la universitaria, marcada por concepciones que tiene el aprendiz sobre su proceso de aprendizaje en relación con la escritura en la universidad; y del docente sobre los alumnos que ya tienen procesos de escritura sólidos y que solo requieren consolidación (Carlino, 2003), (Martínez, 2010).

Carlino (2003) explica que los estudiantes que ingresan a la universidad no están preparados para asumir su nuevo rol de universitarios por la exigencia propia de este espacio académico, sus conocimientos previos en materia del lenguaje, en el ámbito de la escritura, se limitan a la producción de textos cortos, que van desde ideas clave hasta párrafos completos, perdiendo el reconocimiento de una estructura escritural completa de los textos y la intención comunicativa inmersa en las producciones textuales. Con la información que trae del colegio, el estudiante se enfrenta al recorrido académico donde los profesores lo esperan con la concepción que él ya sabe escribir diferentes tipos de texto, de conformidad con sus características técnicas y semánticas; teniendo en cuenta la especificidad del área de conocimiento y el círculo comunicativo necesario en el proceso escritural. En palabras de la autora:

Adicional, el estudiante llega con la cultura del anonimato de las fuentes de información o referencia, el conocimiento se basa en lo verdadero o lo falso (verdades absolutas manifestadas en las palabras del profesor) y donde replica lo aprendido, sin exigencia desde la construcción de conocimiento, olvidando así que «la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber» (Carlino, 2003, p. 411).

Bajo tal caracterización, al llegar a la universidad al estudiante se le exige pensar por sí mismo, apoyarse en la polifonía del lenguaje como reconocimiento de un saber generado por otras fuentes, explicando, argumentando de manera interpretativa y crítica, e integrar el sistema normativo de escritura; asuntos no siempre presentes en procesos y resultados de escritura antecedentes.

Martínez (2010) realiza un estudio sobre los principales problemas de escritura que presenta el escritor novato en comparación con el experto: lo visualiza en una reacción cíclica de causa y efecto entre la sensación de fracaso que produce una escritura deficiente y la falta de motivación por la misma. Esta reacción se repite a lo

largo del tiempo, donde la una siempre será la causante de la otra. Ambas situaciones suelen desprenderse de la forma como los estudiantes han sido involucrados desde pequeños en situaciones cercanas a la escritura, comprendida como una simple tarea donde se evaluaban aprendizajes para obtener una nota en la materia, narrar, convencer, informar o entretener a un lector definido, casi siempre hacia el mismo receptor: el docente. En pocas ocasiones la escritura fue interpretada como un proceso con intención comunicativa permanente cuyo resultado fuera evidente solo al finalizar el año escolar.

En consecuencia, se hallan sensaciones de fracaso y falta de motivación con producciones textuales a las que les falta planeación, reconocidas por la improvisación, la poca secuencia lógica en la estructura global, y las debilidades gramaticales, con información superficial que no dan cuenta del conocimiento del aprendiz.

Martínez (2010), retomando a Arroyo y Salvador, reafirma que algunos estudiantes reconocen sus falencias a nivel de la escritura y lo explican alrededor de los siguientes asuntos:

- Falta de tiempo en el ejercicio de planificar un texto y problemas a la hora de generar las ideas necesarias para desarrollarlo.
- Dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- Poca conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron.
- No seleccionan los conceptos con anterioridad, sino que transcriben aquellos que surgen de manera espontánea en el momento de redactar.
- Ausencia de un orden lógico en el desarrollo de las ideas, generalmente se da como llegan a la mente.
- Desconocimiento de las posibles fuentes para la generación de pensamiento y ausencia de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confianza en la memoria para recordar los conceptos (p. 39).

Vale reconocer que en el momento de planeación y de construcción de textos de un escritor novato, es importante la presencia del docente, tanto desde la motivación como desde la guía, sugiriendo estrategias de organización gráfica que le aporten una estructura y una posterior construcción textual, y el reconocimiento de la búsqueda de otras voces para darle sentido conceptual a los conocimientos previos. De esta forma promover la confianza y seguridad en el proceso de escritura y las expectativas altas sobre el posible resultado.

Adicional, el estudiante debería tener voluntad y compromiso para construir bases que dan sentido a sus escritos, buscar su utilidad en un contexto determinado y su relación con el tipo de texto deseado. Reconocer que, como todo proceso, requiere de varios intentos (borradores) para llegar a la elaboración de un producto final.

Desde los antecedentes de investigación, los autores visibilizan la pertinencia de incluir los procesos de escritura en el plan de estudios de los diferentes programas de formación en educación superior, no solo como área transversal que aborde las

habilidades comunicativas, sino como un área que propenda al desarrollo y al fortalecimiento de las mismas, articuladas con las áreas disciplinares del conocimiento.

En síntesis, se hace oportuno y necesario que la producción escrita sea enseñada como un proceso de aprendizaje, que exige comprensión y voluntad del escritor para planear, escribir, revisar o autoevaluar, reconstruir y editar. El valor agregado es que el estudiante genere gusto por lo que escribe, conciba la escritura como un medio oportuno de producción desde el área disciplinar, y demuestre en ella aprendizajes significativos.

2.3. La escritura como capacidad para comunicar y significar

En lo relativo a los antecedentes legales se encuentra la concepción de la escritura en el ser humano como la capacidad de significar. Por medio de los signos y de las letras el hombre se relaciona y crea sociedad, establece la memoria y la historia como colectivo con identidad cultural. Por ello, desde la educación, el lenguaje se enfoca en el desarrollo social del ser humano, la manera de comprenderlo, perfeccionarlo y utilizarlo en los diferentes ámbitos de la vida.

En este sentido, las normativas colombianas del ámbito educativo abordan a profundidad los aspectos constitucionales a los que se compromete el Estado con la educación de los colombianos, y estipula lineamientos reglamentarios sobre la aprobación de currículos, rubros empleados para la educación, estructura física de los planteles, perfil, formación y función del recurso humano adscrito al sector, entre otros.

En el ámbito del lenguaje, el MEN, Ministerio de Educación Nacional ha configurado dos normas que regulan el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales son: *Serie de Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (1998) y los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), lineamientos que pueden modificarse en las instituciones educativas según cada educativo institucional.

Para el nivel de la educación superior, las instituciones son autónomas en la configuración del plan de estudios conforme a las competencias por área y nivel de formación y están reguladas por el Sistema Integrado de Calidad. Además, cada programa de formación debe integrar en dicho plan las competencias genéricas o transversales a todos los campos de formación, como elemento articulador de los niveles educativos del país. Al respecto, la comunicación desde la lengua castellana se conceptúa como una competencia práctica, que facilita el despliegue de las competencias abstractas. En palabras del MEN: «Las competencias prácticas son las que se dan en un contexto real al situarlas en unas condiciones particulares en las cuales se movilizan conocimientos y lenguajes propios, así como formas de comunicación específica» (2006, p. 9).

La postura legal nacional para la enseñanza, formación, aprendizaje y evaluación del lenguaje y la comunicación en los diferentes niveles se apoya en los aportes de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición. La concepción de lenguaje que se presenta en los lineamientos curriculares propuestos

por el MEN (1998) tiene una orientación que desplaza la comunicación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Se ha considerado pertinente entonces hablar de significación como una orientación relevante y como una ampliación de la noción del enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación (Valdés et al., 2013).

Desde el MEN, el proceso de escritura no se agota en la codificación de significados, sino que se expande hacia la mirada semiótica del mundo y todo lo que este puede transmitir; experiencia en la que el individuo crea relaciones entre el conocimiento y el mundo social y cultural que lo envuelve, y que le permite configurar las representaciones y significados.

Por último, tanto el MEN (1998) como el Icfes (2015a y 2015b) sugieren algunos indicadores alrededor de la producción de los textos escritos (coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión, y pragmática), oportunos porque delimitan los propósitos de aprendizaje y la jerarquía de las competencias comunicativas escriturales de los estudiantes, información reflejada en la Tabla 1.

Tabla 1. Guías de lenguaje desde el Icfes y su relación con los niveles de producción de textos escritos desde el MEN

Lineamientos curriculares	Guía: comunicación escrita	Guía: lectura crítica
Coherencia y cohesión local	Planteamiento que se hace en el texto	Contenidos locales que conforman un texto
Coherencia global		
Coherencia y cohesión	La organización del texto	Articulación de las partes del texto para darle un sentido global
Pragmática	La forma de expresión	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

Fuente: elaboración propia.

3. El lenguaje

El hombre es y se define por el lenguaje, esta es su condición de diferenciación de las demás especies en cuanto logra simbolizar la realidad; es decir, representarla por medio del símbolo, expresar sus emociones a través del síntoma y apelar a la respuesta de los demás, lo que implica incidir en la comunicación. También a través de él, según Jacobson, citado por Niño Rojas (2007) el hombre tiene la posibilidad de expresar por medio de la lengua su estética, la poética del sistema y sus combinaciones, y ser consciente de los procesos internos del lenguaje al describir los elementos que la constituyen.

En este sentido, se ha logrado un proceso complejo de descripción de la lengua, ubicando el lenguaje como vertiente esencial para la comprensión de los fenómenos sociales con relación a la unión lenguaje-sociedad. La lengua es un depósito de signos que cada individuo ha recibido de otros miembros de la misma comunidad hablante,

el conjunto de hábitos lingüísticos que permite a un sujeto comprender y hacerse comprender. Por su parte, el habla es activa e individual y consiste en enunciados particulares, es la faz individual opuesta a la faz social del lenguaje (De Saussure, 1977).

Es así como el lenguaje cumple una doble función: una cognitiva y una social. Por un lado, se evidencia un sujeto que está en la necesidad de construir un lenguaje interno que le permita interiorizar su propio mundo y hacerse consciente de sus aprendizajes para darle sentido a su vida. Aprendizajes y vivencias que luego han de ser compartidas (si es el caso) con los demás. Por el otro lado se encuentra un sujeto que está en la construcción de un universo simbólico y cultural, formándose como ser social. Construcción donde el lenguaje es el eje central que le permite comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.

Estas dos funciones del lenguaje (cognitiva y social) siempre han de estar íntimamente relacionadas, pues una pierde valor sin la otra. Para poder que un sujeto esté inmerso en el mundo social, es necesario que produzca lenguaje desde su subjetividad, y para que esto suceda debe existir un contexto que le permita construir el mundo que quiere dar a conocer, además de satisfacer la necesidad de comunicación (propia de los seres humanos) y su interacción.

El lenguaje (y todos sus componentes) se va desarrollando a lo largo de la vida desde dos aspectos: lo cognitivo y lo social, permitiendo la construcción de aprendizajes y conceptos desde cualquier área del conocimiento y mediante diferentes tipos de formación. La lengua se convierte en el instrumento para la adquisición de saberes, y para la intermediación en los procesos de aprendizaje. Es por esto que cuando el estudiante llega a la educación superior, es necesario reconocerlo como un sujeto que trae consigo un recorrido desde el lenguaje, es un usuario del mismo, que lleva como mínimo 17 años produciendo lenguaje. Este bagaje se aprovecha para desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas y las competencias del lenguaje en miras hacia producciones textuales.

4. La competencia comunicativa

El lenguaje en el ser humano le ha permitido desarrollar la función semiótica, en la medida que analiza la capacidad que tiene de representar la realidad a partir del signo lingüístico, lo que a su vez posibilita la competencia comunicativa, la cual, según Lomas y Tusón (1993, p. 15) es entendida como:

El conjunto de procesos y conocimientos de tipo diverso (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

Esta es responsable de la interlocución y la producción de mensajes en los individuos, del intercambio comunicativo, y de desarrollar en los sujetos unas subcompetencias que necesitan para constituirse en sociedad, debido a sus capacidades y procesos cognitivos, simbólicos, semióticos, lingüísticos y pragmáticos (Niño Rojas, 2007).

La competencia comunicativa consta, a su vez, de diversas subcompetencias que toda persona utiliza para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa. Estas están planteadas por el MEN (1998) en los lineamientos curriculares para el área de lenguaje: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria o poética.

5. La producción textual escrita argumentativa

Teniendo en cuenta la necesidad actual de estudiantes, docentes e investigadores en términos de la comunicación, se hace indispensable reconocer la producción textual argumentativa en los ámbitos académico, laboral y personal. Siendo así, la argumentación se torna como un ejercicio inherente a la vida, que no se puede eludir, sino abordar como una construcción procesual. Este tipo de texto brinda la posibilidad de plasmar un punto de vista acerca de una temática elegida, que no puede quedarse en la opinión o juicio de valor, sino que debe ser consolidado por medio de diversos argumentos, nutridos por la polifonía de las voces de otros autores.

5.1 La producción argumentativa

Uno de los géneros fundamentales y precisos para reconocer los niveles de adquisición en la competencia comunicativa es la tipología argumentativa, que permite la exposición sustentada y razonada de un punto de vista; y la reflexión sobre el conocimiento (Arbey et al. 2016). Es así como se hace indispensable llevar la producción argumentativa al aula de clase, y a cualquier ambiente de aprendizaje, porque activa las habilidades de pensamiento, en especial el pensamiento crítico que se evidencia en la puesta en práctica del aprendizaje a lo largo de la vida.

Para una producción argumentativa, es indispensable que el individuo primero se enfrente a diferentes textos, Larrosa (2003) plantea que el conocimiento, al igual que la experiencia, es adquirido por medio de la lectura, donde «texto» es todo aquello que pasa y compromete la capacidad de escucha del lector. La construcción de este conocimiento implica la atención frente a la información que el otro está transmitiendo, que puede ser recibida en forma oral o escrita. Adicional, el conocimiento se construye tanto desde el área específica del texto que se desea producir como desde la estructura propia del texto argumentativo. La argumentación suele favorecer en el estudiante un proceso metacognitivo alrededor de la transformación de la información que recibe de los diferentes medios, y generación de producciones textuales donde se evidencia la construcción de una voz propia.

Eemeren (2012) plantea cuatro principios metodológicos para considerar en el proceso de argumentación: la funcionalización, la socialización, la externalización y la dialectificación. La funcionalización es el ejercicio inherente del acto comunicativo, que muestra la argumentación como una función compleja expresada a través de comportamientos verbales y no verbales. La socialización demuestra que la argumentación solo puede darse en la medida que hay más de un actor, como la respuesta a un acto interactivo que permite el diálogo. La externalización responsabiliza al hablante de un acto compromisorio, el cual debe ser respaldado por argumentos sólidos: el ac-

tor se hace responsable del discurso. En la dialectificación, la argumentación intenta persuadir directamente al oyente.

5.2. La escritura

La escritura parte de la adquisición del conocimiento letrado por parte del ser humano, lo que le permite compartir sus construcciones, ideas y sentimientos a los demás, y a la vez desenvolverse en un medio social.

Escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura, sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional (Carlino, 2005).

Siendo así, se reconoce un sujeto portador de conocimiento, que mientras se enfrenta a diferentes textos va construyendo la producción textual escrita, no sólo para sí mismo, sino para otros; lo que le exige relaciones con el texto y el contexto del que forma parte.

5.2.1. Enfoques de la escritura

Se presentan dos enfoques para abordar el tema de la escritura: el cognitivo y el sociocultural. En el enfoque cognitivo se evidencia un sujeto que interacciona consigo mismo y su conocimiento, proceso que demanda la condición cognitiva, la motivación con tendencia intrínseca frente al acto de escribir, los conocimientos previos y las vivencias personales. Se estudia cómo el sujeto se enfrenta a la necesidad de dejar por escrito su pensamiento, caracterizado por la secuencia y estructura lógica propia de la escritura (Jurado, 1992).

De manera complementaria, según lo planteado por el MEN, se encuentra el enfoque pragmático o sociocultural, que refleja a un sujeto productor de textos escritos capaz de leer su contexto y entorno social como audiencia e interlocutor del texto. Quien escribe genera un proceso pragmático que atiende a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje apropiado al contexto comunicativo y a la selección del tipo de texto requerido por la situación de comunicación. Es así como la escritura cumple un papel social fundamental, respondiendo a una intencionalidad y adaptándose a un contexto comunicativo específico.

5.2.2 Proceso para escribir un texto

El trabajo de la escritura como proceso de aprendizaje requiere de una secuencia que permita hacer productiva y eficiente la producción escrita que se genera como resultado; nombrada por el grupo Didactext (2003) como una propuesta sobre la

cual el productor del texto puede devolverse y repetir sus pasos la cantidad de veces que considere necesario.

Para escribir es necesario la experiencia preliminar con la lectura y con la escucha posterior a una planificación esquemática de la información que se desea dar a conocer antes de su producción, luego una producción del texto y, por último, una revisión del producto logrado. Siendo así, se adaptan las fases propuestas por el grupo Didactext (2003) para este proceso, pero enfatizando en la importancia de la presencia del docente de lenguaje como guía en el trabajo escritural, quien con su conocimiento y experiencia en el tema de la escritura va a posibilitar la producción del estudiante.

Como primera medida es necesario acercarse al conocimiento. En esta fase el sujeto debe realizar la activación de conocimientos previos sobre el tema. Es oportuno que sea él quien estimule este acercamiento en relación con los intereses y motivaciones que se tenga previos a la escritura y pueda acceder a diferentes referentes en la búsqueda de información. Adicional, es necesario que reconozca la situación comunicativa del texto a realizar.

Un segundo momento es la planificación, donde se realiza la búsqueda y lectura de múltiples textos, se espera que el sujeto comience la construcción de esquemas o resúmenes para la estructura al texto previsto; es útil el uso de organizadores gráficos tales como mapa conceptual, árbol de problemas, línea del tiempo, entre otros; que permitan la proyección y organización de la información de utilidad para visualizar lo que se pretende registrar en un texto escrito.

Como tercer momento se presenta la producción textual. Se viabiliza el esquema sobre el qué y el para qué de la escritura mediante la creación de un texto en prosa, cumpliendo con unas características propias: atender tanto a las normas de organización textual de orden semántico como estructural, y a los elementos que delimitan la construcción de un texto, que se dan desde el aspecto morfosintáctico, lexical y pragmático.

La cuarta fase del proceso de escritura de un texto es la revisión. Esta se debe realizar en dos momentos: escritor-autor-corrector del texto y par académico-revisor del texto. En el primero de ellos se identifican los problemas producidos en relación con las normas de textualidad, sus principios regulativos y demás aspectos que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los borradores y el resultado final del texto producido (Didactext, 2003).

El segundo momento corresponde a la revisión externa o trabajo cooperativo, donde se intercambian los escritos con el fin de que un par pueda hacer la revisión del texto utilizando un instrumento de evaluación diseñado por el docente. Este proceso posibilita una lectura diferente a la del productor del texto, para eliminar las obviedades, considerar errores ortotipográficos, semánticos y pragmáticos en los cuales se pueda incurrir.

Finalmente, se presenta la producción escrita como resultado del aprendizaje. Este último es la entrega y socialización del texto como producto final, donde se demues-

tran los aprendizajes sobre el proceso de escritura y la construcción de conocimientos. El criterio final de tal composición es el encuentro con postulados que aluden a un sujeto con pensamiento crítico, postura personal articulada, contraargumentada, validada o confirmada con diferentes voces y fuentes de información.

La información registrada en este componente demuestra que la producción textual argumentativa es inherente a la vida misma; pero al no ser estimulada desde temprana edad (mediante la construcción de argumentos sólidos que no se limiten al juicio de valor) en los estudiantes, hace que estos lleguen a la educación superior con falencias en este componente, especialmente en la escritura. Estas falencias se van minimizando mediante el desarrollo de las diferentes competencias del lenguaje que apuntan hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa-argumentativa, enfocado principalmente hacia la producción textual escrita.

6. Resignificación de la propuesta microcurricular de la asignatura de Lengua Materna en el Instituto Tecnológico Metropolitano

Esta propuesta de enseñanza y aprendizaje para el área de español, como asignatura transversal a todos los programas académicos, se desarrolla en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), institución pública adscrita al municipio de Medellín. Se presenta en la Institución bajo el nombre de Habilidades Comunicativas y es aprobada por las diferentes dependencias encargadas. La asignatura objeto de estudio atiende en el primer semestre alrededor de 4.000 estudiantes, tiene una intensidad horaria de 68 horas semestrales presenciales y 4 créditos académicos.

Este cambio curricular tiene la intención de abordar en la asignatura de Lengua Materna las habilidades comunicativas (de ahí su nuevo nombre), utilizando las receptoras (lectura y escucha) como potencializadoras de las productivas (escritura y oralidad). De esta forma se busca dotar de sentido y significado la producción del estudiante, fortaleciendo así su competencia comunicativa. La asignatura se articula con el modelo pedagógico adoptado por la institución: el constructivista, y propone como enfoque metodológico el trabajo por proyectos.

Se presenta la propuesta de trabajar la escritura como un proceso que al final arroja como producto de aprendizaje la producción textual de un artículo académico de índole argumentativo. Esto se da a partir de situaciones reales de comunicación, donde el estudiante descubre la necesidad de producir textos equiparables a lo exigido por la sociedad en sus estándares académicos y profesionales. Teniendo en cuenta que los programas académicos del ITM tienen la característica de pertenecer al ámbito tecnológico, esta propuesta pretende que se generen textos desde el área disciplinar; pero, con el acompañamiento de un docente de lenguaje experto en el tema de la escritura académica.

6.1 Habilidades Comunicativas, área transversal de todo los programas académicos

Las cuatro habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir) son el medio por el cual el ser humano comparte de manera recíproca sentimientos, pensamientos e ideas con su entorno social. Su fortalecimiento permite que el significado que connota el lenguaje pueda reconocerse en sus múltiples sentidos y expresiones; en especial a través de la escritura, donde el aprendiz podrá integrar la información a la que accede, los nuevos saberes y enfrentarse a un ajuste de textos continuo en procura de construir conocimiento. En esta propuesta se toman las habilidades comunicativas desde la forma como estas se relacionan directamente con el aprendizaje, y con la construcción de significados.

Las habilidades comunicativas receptivas (escucha y lectura), son las encargadas de recibir la información, sustento para adquirir el conocimiento nuevo, o consolidar el previo. Por su parte, las habilidades comunicativas productivas (oralidad y escritura) tienen la función de producir textos, comprendiendo lo que demanda el proceso de producción y los criterios para evaluar el resultado.

Si en esta producción no hay una respuesta coherente a la recepción de información, no es posible hacer la transición de un acto cotidiano de comunicación hacia un acto donde prime la significación y que pueda dar como resultado un texto con una intención comunicativa clara.

El énfasis alrededor de la producción textual escrita, tiene como valor agregado la activación de las habilidades de pensamiento exigidas en la escritura y en la tipología textual sugerida; y, por ende, la reflexión del estudiante sobre los hábitos, estilos y formas de escribir, así como la posibilidad de demostrar la validez y coherencia de su voz.

Las asignaturas encargadas de orientar el lenguaje en la educación superior, principalmente para aquellos programas que no tienen el lenguaje como su área de estudio, sino que la utilizan como medio para leer el mundo y aprehender conocimientos, no debe ser considerada como un «relleno», sino como una asignatura fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, que les permite la apropiación, consolidación y producción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, la asignatura se convierte en el puente que necesitan los docentes para articular el conocimiento del saber específico con el discurso escrito de los estudiantes, en procura de fortalecer la comunicación, la lengua materna, las habilidades comunicativas, desde su área disciplinar.

6.2. Objetivos y propósitos

El desarrollo curricular de la asignatura busca el fortalecimiento de la competencia comunicativa–argumentativa, mediante el reconocimiento de las habilidades comunicativas receptivas como apoyo a la consolidación de las productivas. Para alcanzar este propósito, el semestre académico se divide en dos momentos: una construcción expositiva y una argumentativa.

Momento 1: la producción textual expositiva está dinamizada por la lectura y la escucha como búsqueda de información, donde se consolida una temática clara para desarrollar a lo largo del semestre. Con la recolección de información, el estudiante debe construir un plan de escritura mediante un «organizar gráfico», que permita la transición hacia un texto argumentativo. Finalmente, dicho plan es expuesto frente a su grupo.

Momento 2: se da el proceso de la producción textual argumentativa, que parte del plan de escritura, pero que continúa en construcción con la búsqueda de nuevos referentes teóricos, las orientaciones escriturales del docente de lenguaje y la escritura y reescritura de la producción textual, en este punto en dos formatos: borrador y artículo académico terminado. Finalmente, se socializan las producciones mediante diferentes técnicas de comunicación oral: foro, debate, conversatorio, simposio, panel.

Los saberes sugeridos en el microcurrículo de la asignatura, responsables de mediar tales propósitos, estarían distribuidos en los siguientes componentes:

- a. La lectura comprensiva.
- b. La escucha articulada a la reflexión sobre los procesos metacognitivos.
- c. La producción de textos escritos.
- d. La producción de textos orales.

6.3. Saberes

Los saberes reaprendidos y reconstruidos por parte de estudiantes serán demostrados y comunicados a través de los productos de aprendizaje, evaluación y participación de los mismos en las diferentes sesiones, caracterizados por la puesta en escena de las habilidades comunicativas desde distintas maneras de representar, interactuar y expresar la comprensión, la escucha, la oralidad o la escritura.

6.3.1. La lectura comprensiva

El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos, y un texto como el soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares (Mantilla, W., 2013, p. 70).

Este componente tiene como finalidad fortalecer la habilidad comunicativa de la lectura, el proceso de comprensión lectora según los niveles previstos (literal, inferencial y crítico intertextual), la identificación de diferentes tipos de textos (expositivos, argumentativos, narrativos e icónicos), la valoración y uso de la intención comunicativa propia de cada uno de ellos, la superestructura y los postulados discursivos del autor.

Las actuaciones del proceso de aprendizaje estarán relacionadas con la búsqueda y recolección de información de diversos portadores y tipologías textuales; y las actuaciones del resultado y comunicación de lo aprendido se demostrarán en la aplicación dos pruebas de lectura crítica tipo Saber Pro.

6.3.2. La escucha en procesos metacognitivos

Escuchar tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural e ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos, ya que implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados (Mantilla,2013).

La escucha cumple la función de ser uno de los medios receptores de información (discursos de aula, académicos, científicos, sociales, culturales). Atender al significado de los contenidos inmersos en estos discursos implica la activación de los procesos básicos de aprendizaje (atención, concentración, memoria, adaptación, percepción). Además, para el nivel de aprendizaje requerido, esta habilidad necesita del reconocimiento sobre qué es la tarea, para qué se hace, cómo se hace, y cuáles son las disposiciones personales para su realización.

Las actuaciones del proceso de reaprendizaje exigirán a cada estudiante, reconocer su discurso oral y escrito, las maneras como se integra, relaciona, repite o construye en coherencia con los significados escuchados y aprendidos al interior del grupo y de sus propias vivencias. En los momentos de evaluación de tal aprendizaje, se encuentra la disposición para reconocer, valorar y actuar en consecuencia con su discurso, según sea la realimentación que hacen pares y docentes; a la vez que preguntar, recomendar o aportar al mejoramiento del discurso de los otros.

6.3.3. La producción de textos escritos

Escribir es un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que está mediado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir (Mantilla, 2013).

En las actuaciones del proceso de reaprendizaje de la escritura académica (como ya se mencionó) el estudiante tendrá la oportunidad de realizar un plan de escritura, un borrador y una reconstrucción del borrador en procura de llegar al texto previsto o artículo para editar. El proceso será beneficiado a partir de la revisión y realimentación del docente y los pares desde el trabajo cooperativo.

En las actuaciones de resultado o evaluación del aprendizaje, se espera que los estudiantes construyan un texto argumentativo tipo artículo académico, donde expresen la postura personal en relación con un tópico de su campo disciplinar de estudio; composición reconocida por los indicadores estructurales, técnicos y comunicativos de la tipología a la cual pertenece.

6.3.4. La producción de textos orales

«Hablar resulta ser un proceso que tiene que ver con los elementos pragmáticos de la comunicación oral, donde es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención comunicativa y a la audiencia con la cual se comparte»

(Mantilla, 2013). En la producción de textos orales logra evidenciarse el significado, el contenido, los aprendizajes y el bagaje cultural del hablante.

En consecuencia, las actuaciones del proceso de aprendizaje estarán encaminadas a fortalecer la comunicación oral en los estudiantes y dotarla de significado; promoviendo la reflexión sobre el tipo de contenido, si es un discurso cotidiano o un discurso caracterizado por la consolidación y apropiación académica y argumentativa, oportuna a su nivel de formación y a su campo disciplinar.

Las actuaciones alrededor del resultado o la comunicación de los aprendizajes estarán relacionadas con: una exposición oral individual y la participación en una técnica de comunicación oral. La primera de ellas tiene la intención de revisar temáticamente la propuesta del estudiante y verificar su transición hacia la argumentación; además cuenta con una previa preparación para enfrentar, por primera vez, al público universitario, donde estaría inmerso el manejo del espacio, la expresión corporal y la prosodia. En el segundo momento se consolidan las líneas de trabajo disciplinar, donde, mediante una participación grupal y conversacional de alguna de las técnicas de comunicación oral (foro, debate, conversatorio, etc.) los estudiantes presentan sus trabajos de forma argumentativa.

6.4. Desarrollo de las competencias del lenguaje en los productos de aprendizaje

El microcurrículo retomará en principio las posturas legales, conceptuales y metodológicas sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional (1998), referidas con el fortalecimiento continuo, contextual y práctico de las competencias inmersas en las habilidades comunicativas, como eje de aprendizaje no solo general, sino transversal y de beneficio para el aprendizaje del saber específico.

En el desarrollo metodológico y evaluativo de la asignatura, se concibe a cada estudiante como portador de experiencias y conocimientos gramaticales, sintácticos, enciclopédicos, culturales, pragmáticos, semánticos y lingüísticos en general que le permitirán potenciar las habilidades comunicativas en miras hacia el desarrollo de la competencia comunicativa-argumentativa.

En lo específico, las competencias del lenguaje que la asignatura busca fortalecer son la textual, la semántica y la pragmática. En la competencia textual: el reconocimiento de diferentes textos en el acceso, la lectura y la producción escrita; así como el uso y apropiación de las características de un texto argumentativo. En la semántica: la selección de un tema específico sobre el cual indagar, relacionar, exponer, interactuar y poder producir textos, tanto escritos como orales. Y en la pragmática: la respuesta a una intención comunicativa clara, fortalecida desde la oralidad, la escucha, la lectura y especialmente desde la escritura académica.

6.5. Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje

Retomando las modalidades de enseñanza planteadas por De Miguel Díaz (2005), se puede nombrar que aquellas que aplican para esta construcción microcurricular son: la modalidad orientada por el docente como líder del proceso de aprendizaje, la modalidad caracterizada por el aprendizaje cooperativo, y la modalidad reconocida por la práctica autónoma de cada estudiante. En ellas se pueden encontrar estrategias que, organizadas de manera sistemática, permiten el aprendizaje significativo en los estudiantes, como: clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, tutorías, estudio y trabajo en grupo como aprendizaje cooperativo, y estudio y trabajo autónomo del alumno.

6.5.1. El docente como líder del proceso de aprendizaje

Esta modalidad de enseñanza está enfocada en la forma como el docente asume un papel unidireccional en el proceso de aprendizaje del estudiante, pero con la intención de favorecer orientaciones pertinentes para la adquisición de conceptos o procedimientos.

La modalidad se evidencia en la clase teórica «tipo conferencia», que se desarrolla a través de la exposición verbal del docente, apoyado de herramientas tecnológicas o escriturales, la participación del estudiante, o, según la necesidad, la invitación de un experto temático para que dirija la clase u ofrezca una conferencia (De Miguel Díaz, 2005). Adicional, el docente asume la estrategia de aprendizaje del modelado, demostrando el procedimiento, metodología, fases o procesos que ha indicado en la conferencia o exposición teórica.

En la propuesta microcurricular esta modalidad permite que el estudiante retome y aprenda del docente en referencia con su saber, experiencia, indicaciones e interacción discursiva y relacional.

6.5.2. El aprendizaje en la práctica cooperativa

Esta modalidad de enseñanza se retoma en el microcurrículo propuesto, por su énfasis en el trabajo cooperativo, tanto entre pares como en la relación estudiante-docente; y en la interacción y práctica entre los aprendices y los conceptos, procedimientos, técnicas e indicadores de reconocimiento y aplicación de saberes, en especial en la producción de textos escritos y orales.

Las relaciones de aprendizaje generadas sean de carácter teórico o práctico, para reconstruir y deconstruir los discursos desde la cooperación colectiva, se espera redunden en los resultados de aprendizaje individual y grupal (competencias comunicativas, habilidades de pensamiento y producciones textuales).

Las modalidades de enseñanza que se incluyen aquí son: seminario tipo taller, clases prácticas de aula y tutoría docente (De Miguel Díaz, 2005). Para el desarrollo del seminario tipo taller se reúne un grupo pequeño de estudiantes, donde cada uno es consciente de crear conocimientos colectivos mediante el intercambio de experiencias, referentes bibliográficos y aprendizajes, que se van obteniendo a lo largo de los diferentes encuentros; cada integrante tiene la misma función y responsabilidad con el resto del grupo.

El seminario tipo taller aporta en la propuesta microcurricular porque permite la construcción del conocimiento y las temáticas de manera grupal, así como la construcción de su texto. En esta estrategia el papel del docente es el de guía académico que aporta referencias teóricas para la construcción de aprendizajes, participa en las diferentes líneas para orientar, revisar y realimentar los procesos grupales e individuales.

En la estructura del microdiseño, el seminario taller se propone al comienzo del semestre favoreciendo en los estudiantes la búsqueda, socialización y selección de líneas temáticas, en procura de profundizar sobre ellas como referente de la producción textual posterior; y a mediados del semestre en la revisión, lectura, devolución, preguntas y realimentación sobre los textos escritos que se vienen construyendo. Finalmente, su socialización involucra diferentes técnicas de comunicación oral desarrolladas de manera grupal mediante las líneas temáticas.

Una segunda modalidad utilizada son las clases prácticas de aula, donde, mediante un trabajo en el aula de clase, el docente se convierte en modelador, facilitando la observación, el detalle del ejemplo y el procedimiento para que los estudiantes transfieran, experimenten y mejoren, desde la práctica, los conceptos y técnicas puestas a consideración desde la estrategia, en especial con la producción de textos argumentativos (modalidad sugerida para todo el semestre). La intención final es permitir la aplicabilidad de los conceptos y técnicas abordadas para la producción textual argumentativa mediante el uso pragmático de la lengua, donde el estudiante pueda hacer la transferencia y generalización de sus aprendizajes, y la apropiación práctica de la técnica y el procedimiento para escribir.

Finalmente, en estas estrategias se encuentra la tutoría docente, aquí, el docente es el encargado de generar espacios para atender y orientar a los estudiantes que presenten dudas sobre su proceso formativo, principalmente en temas relacionados con la asignatura en particular.

La ayuda que se ofrece en ese caso al estudiante consiste en la superación de dificultades que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, en la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema [...] La participación del estudiante debe ser promovida y facilitada por el profesor-tutor, siendo una actividad necesaria para la consecución de los objetivos planteados, y no quede solamente a merced de la voluntad del estudiante de participar o no (De Miguel Díaz, 2005).

La tutoría docente se recomienda al finalizar la clase (entre 15 y 20 minutos), como temporalidad oportuna para la atención de las necesidades individuales; tutoría que igual se retoma en el aula de clase, durante los seminarios y talleres de escritura.

6.5.3. El aprendizaje en la práctica autónoma

Como su nombre lo indica, está directamente relacionado con la forma como el estudiante asume el proceso de aprendizaje, la motivación frente al avance y movilización de hábitos, habilidades, interacciones y saberes que lo caracterizan, respondiendo a unos ritmos y estilos de aprendizaje propios.

Dado que la escritura es un proceso y un resultado individual, es necesario que el estudiante tenga la oportunidad de reconocer sus ritmos y estilos de aprendizaje, en procura de modificarlos o potenciarlos según el caso, lo que exige además voluntad, disciplina y un continuo acompañamiento docente. Cabe aclarar que en el microdiseño curricular son destinadas 128 horas de trabajo autónomo con la intención de cumplir con los objetivos propuestos en la asignatura.

6.6. Prácticas de evaluación

La práctica evaluativa que se presenta en el microcurrículo trata de caracterizarse por los elementos sugeridos por De Miguel Díaz (2005) que incluye una evaluación auténtica, evaluación referida al criterio, apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos, evaluación continua y formativa:

- a. *Evaluación auténtica*: hace referencia a la relación integral entre los elementos que la componen, por tanto, es planeada hacia las competencias alcanzables por los estudiantes en el aprendizaje del curso, y aprendidas de manera que puedan continuar aplicándose en los desafíos de la vida real, laboral y profesional.
- b. *Evaluación referida al criterio*: las prácticas y actuaciones de evaluación en el microcurrículo se realizan en coherencia con criterios de proceso, avance y resultado o producto de aprendizaje. Es así como cada producto de aprendizaje tiene una rúbrica para su evaluación, con los criterios que benefician la comprensión sobre el proceso y la objetividad en la valoración. Estas rúbricas, y sus criterios, deben ser socializados con los estudiantes previamente, para tomarlos como referentes de alcance o logro.
- c. *Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos*: se manifiesta la importancia de asignarle al estudiante un papel activo en su proceso de evaluación y en el de sus compañeros, desde actividades de autoevaluación y coevaluación entre pares, según criterios establecidos conjuntamente. Los productos de aprendizaje en su totalidad son evaluados cuantitativamente por el docente, complementado ello con dos momentos de autoevaluación y tres de coevaluación.
- d. *Evaluación continua y formativa*: se presenta una evaluación que permite hacer realimentación al proceso, sobre los logros y las falencias encontrados en diferentes momentos. Esto le permite al estudiante, reorientar su proceso, en procura de mejorar en la evaluación final.

Tal como se ha expuesto en líneas anteriores, las prácticas, estrategias, procedimientos y técnicas de evaluación se integran en el diseño del microcurrículo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y debido a la postura legal y conceptual del enfoque asumido

en la asignatura: la construcción de conocimientos articulados al enfoque semántico comunicativo del lenguaje.

Finalmente, todo cambio educativo se convierte en un cambio social, y son los mismos cambios sociales los que provocan los cambios educativos. Esta relación entre educación y sociedad cobra gran importancia en una construcción curricular, donde su fin es permitirle al estudiante su desarrollo como ser social, que esté en la capacidad de desenvolverse en diferentes ámbitos y que en estos pueda interactuar con otros sujetos en diversas condiciones.

Referencias

- Arbey, A., Upegui, S., y Para, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, v. 13, n. 2, 200-209.
- Cadavid, G., y Urrego, M. (2006). *Construcción Académica del Instituto Tecnológico Metropolitano. Los cuadernos de la escuela*. Escuela de Pedagogía. Editorial Artes y Letras.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, v. 6, n. 20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. *La gaceta*, 18-22.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, v. 16, 71-117.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- De Saussure, F. (1977). Curso de lingüística general. En A. M. Nethol, (Editora.), *Ferdinand de Saussure: Fuentes manuscritas y estudios críticos*. México: Siglo XXI. 13-104
- Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, v. 15, 77-104.
- Emeren, F. (2012). Maniobras estratégicas: combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo. *Acta Poética*, v. 33, n. 1, 19-47.
- Icfes. (2015a). *Guía de orientación. Módulo de Comunicación escrita Saber Pro 2015-2*. Bogotá.
- Icfes. (2015b). *Guía de orientación Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2*. Bogotá.
- Jurado Valencia, F. (1992). La escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función*, v. 6.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Mantilla, W. (2013) (Coor). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: OREALC / UNESCO. Santiago de Chile. Con el apoyo de UNICET, Santillana y el Gobierno de España.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Imágenes de investigación*, 35-47.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- Niño Rojas, V. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Ecoe Ediciones.
- Pérez-Abril, M., y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing, v. 11, n.1, 137-160.

- Unesco. (19-22 de Mayo de 2015). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Foro mundial sobre Educación 2015*. Foro. República de Corea.
- Urrego, M., y Castaño, L. (2007). *Modelo Pedagógico Instituto Tecnológico Metropolitano. Los cuadernos de la escuela. Escuela de Pedagogía*. Artes y letras.
- Valdés, R., Rivero, J., Machado, M., y Waldes, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Institución de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

02

La lectura y su didáctica en la educación superior



Juana Alejandra Gómez Uribe

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Filóloga Hispanista y magíster en Literatura. Actualmente cursa estudios de doctorado en Filosofía. Docente cátedra del Instituto Tecnológico Metropolitano. Integrante del Semillero de Investigación Lenguaje y Cultura.

juanagomez7574@correo.itm.edu.co

Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y magíster en Psicopedagogía. Coordinadora del área de Español del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Líder de la línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura del grupo de investigación Artes y Humanidades del ITM y tutora del Semillero de Investigación Lenguaje y Cultura. Directora de la revista *Lenguaje y Ciencia*.

alejandramoncada@itm.edu.co

Resumen

El texto aborda como tema principal la lectura crítica en la universidad colombiana, teniendo como contexto inmediato el Instituto Tecnológico Metropolitano, en las áreas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas. En un primer momento se realiza un breve recorrido sobre los marcos legales de la enseñanza de la lectura en Colombia, para entender en profundidad la necesidad que tiene esta habilidad y desde allí generar la propuesta didáctica. En un segundo momento se habla de la necesidad de fortalecer la lectura comprensiva como una herramienta en la configuración del pensamiento crítico en las universidades. Así, partiendo de estos momentos, se toman la asignatura de Lengua Materna y de Habilidades comunicativas como espacios académicos en los que se pueden desarrollar estrategias didácticas y metodológicas en función de orientar el desarrollo de la lectura crítica en pruebas de estado, pero también hacia la producción textual.

Palabras clave: *lectura comprensiva, pensamiento crítico, lectura crítica.*

Los procesos de lectura y escritura son de gran importancia en el desarrollo de una sociedad, ya que involucran el ámbito educativo y profesional de los individuos. Estos van de la mano, y no se puede negar la predilección discursiva por una persona que se exprese bien. Desde la academia, la escritura se convierte en la posibilidad de validar teorías e investigaciones, y de comunicar de manera asertiva las propuestas, ideas y experiencias construidas. Pero, detrás de esa producción textual y esa organización del pensamiento, siempre debe existir un adecuado proceso de lectura. Escribir bien significa, entonces, leer bien.

La lectura es en sí misma una habilidad comunicativa de recepción, un proceso en el cual el aprendiz abre su mente, generando la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, y consolidar los ya existentes; los pensamientos toman forma y permiten crear nuevos significados. Sin este proceso, no es posible llegar a la producción textual, principalmente la escrita. Es así como la lectura se convierte en un punto de partida para la adquisición y la apropiación del conocimiento, reflejado en la ciencia, el arte, la sociedad y la cultura.

1. Antecedentes: enfoques y paradigmas de la lectura en Colombia

La escuela es un espacio que posibilita la construcción de conocimientos de manera colectiva, desde la relación dialógica que se presenta entre los estudiantes, el docente y el conocimiento. También es un lugar de acercamientos y resignificaciones de la transformación de las prácticas de enseñanza. Este postulado se ve reflejado en lo que ha sucedido con la enseñanza y el aprendizaje alrededor de la lectura; ella

ha visto en sí diferentes cambios, que permiten entrever el paso del tiempo sobre la sociedad y la cultura que se habita. Esas formas de concebir la lectura han llamado la atención de investigadores, docentes y lingüistas, interesados en saber cómo desarrollar y fortalecer esta habilidad comunicativa.

En el marco colombiano hay un especial recorrido que, a través de la historia, deja diversas perspectivas transitadas. Conocer estos paradigmas permite ver cómo este proceso que se lleva en la actualidad es producto de décadas de implementar métodos reduccionistas en relación con la lectura. En favor o en contra, no existe un marco legal que reglamente la instrucción de la lectura en las instituciones universitarias; todo lo que se ha elaborado en relación con el área de lenguaje, se ha enmarcado en la educación básica y media. Por lo que la revisión de la historia sobre la enseñanza de la lectura se enfoca en los documentos legales contruidos para estos niveles de educación formal.

Un estudio de la Universidad de la Sabana en 2016 deja claro los bajos niveles de lectura de los estudiantes universitarios de primer semestre. El problema proviene de un periodo anterior al ciclo universitario: en el colegio los jóvenes leen, y están en capacidad de hacer inferencias, pero no logran el nivel deseado: el crítico (Revista Semana, 2016, párr. 5).

Aun sabiendo que la deficiencia no es culpa de la universidad, desde ella se hace necesario pensar las estrategias para fortalecer los procesos de lectura crítica en este espacio académico. Ello requiere de una mirada sobre la forma en la que se entiende la lectura en la escuela, cómo se prepara al estudiante para abordarla, y cómo se debe entender en la universidad.

Un primer antecedente a la enseñanza es el artículo 15 de la ley 39 de 1903, un documento que regía la Instrucción Pública en Colombia. En él se reglamentaba cómo debía enseñarse, y quién escribía artículos de acuerdo con unas disposiciones específicas. En el caso de la lectura, su concepción se basaba en aspectos de decodificación, dejando a un lado la interpretación, la inferencia, la comprensión y el sentido crítico.

En el caso específico de la lectura y la escritura, considerados como saberes elementales y útiles, se precisa su enseñanza combinada y se definen contenidos, secuencias, lecciones y ejercicios por realizar. Para la enseñanza de la lectura en el primer año, se establece que el maestro debe hacer uso del método del sonideo y el silabeo, efectuar ejercicios ortológicos (dirigidos a lograr una buena dicción, pronunciación y articulación), desarrollar lecciones objetivas y ejercitar la lectura mecánica y corriente (Ruiz y Mora 2009).

El enfoque de la época que se muestra es claramente mecanicista, una visión con un especial interés por la buena pronunciación de las palabras que se leen. Pero, como lo dicen Ruiz y Mora (2009) una lectura mecánica, al fin y al cabo. Durante años se implementó esta forma de ejercitarla, mediante la memorización de sílabas, dejando relegada la interpretación y la comprensión. Lo que se evidencia en este enfoque es una predilección por la división silábica para llegar a la lectura completa de la palabra. En esa forma de lectura no hay una comprensión del significado, lo que puede llevar a un efecto negativo sobre el aprendizaje de la lectura misma. Bajo

este método, la enseñanza de la lectura, como Sánchez (2003) lo afirma, siempre se pondrá el aspecto de reconocimiento de la lengua, por encima de la comprensión de lo que se lee:

[...] una historia de la cual el niño siempre aprende algo, se sacrifica, se mutila, cuando es usada solamente en aras de la parte mecánica de la lengua materna. De este modo, el orden natural de adquisición del lenguaje, como experiencia vital, se ve interrumpido desde etapas tempranas del aprendizaje formal (p. 38).

La estrategia instruccional, memorística y mecánica, cercena la creatividad y, de manera directa, el gusto por la lectura. Ante este panorama no es posible hablar de una lectura crítica. El desconocimiento del ser humano como ser social con un antecedente histórico en la enseñanza de la lectura lleva a un retroceso en la construcción de su identidad y el reconocimiento de su lugar en el mundo.

Para comenzar, hay que recordar que el proceso de comprensión yace en la raíz del conocimiento humano y, por lo tanto, la instrucción programada difícilmente podrá ajustarse a esa compleja realidad. Si se parte del hecho de que los niños de seis y siete años están lo suficientemente maduros como para recibir instrucción lectora, pero no lo están todavía para enfrentar la lengua materna de forma «objetiva», es decir, como un elemento ajeno a su naturaleza, tenemos que las técnicas de enseñanza de lectura deberían, por necesidad, girar estrictamente en torno a ese proceso (Sánchez, 2003).

Cabría decir que este antecedente no repercute en la actualidad, y menos luego de la configuración de la Ley General de Educación; en la cual se modificó no solo la forma de concebirla, sino también las bases para enseñar. A pesar de sus deficiencias, esta ley abrió espacios para comprender los procesos de enseñanza, vistos desde un enfoque diferente a las propuestas pedagógicas desarrolladas en los colegios religiosos. Sin embargo, el hallazgo de 1903 no es una sorpresa, pues si bien la Ley de dicho año es muy anterior a la actualidad, los DBA, Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lenguaje, (MEN, 2017) muestran un especial interés de nuevo por la dicción y el ritmo a la hora de la lectura, como se puede evidenciar en el enunciado que se presenta como evidencia de aprendizaje para segundo grado: «Hace pausas y cambia ritmos, tonos y velocidades en la lectura» (p. 13). El cual, si bien es un tema muy importante para el desarrollo de la oralidad, no lo es para evaluar la competencia lectora y menos aún su comprensión.

Se evidencia en este punto un cambio drástico y contradictorio, en tanto los documentos legales anteriores a los DBA tienen en cuenta otra forma de lectura que se desarrolla a lo largo de todos los niveles educativos. Es el caso de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998) y los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (MEN, 2003). El primero toma una visión constructivista y sociocultural de la lectura, donde esta se construye y consolida desde la interacción social, que involucra el texto, el contexto y el lector. Adicional, involucra nuevas formas de leer, denominado «otros sistemas de significación». En ese documento, los procesos de lectura se transforman, pasan de la lectura silábica y su decodificación hacia una que permita la construcción de pensamiento crítico.

En el segundo, los Estándares, se sigue con la visión interpretativa y de interpe-lación hacia el texto. Se vislumbra una necesidad de desarrollar en el joven lector una postura crítica frente al texto y a la realidad que lo envuelve. Se puede eviden-ciar cómo en la básica primaria los estudiantes tienen una media en la que deben interpretar textos, construir hipótesis e identificar intencionalidades en los textos que leen. Todo esto con el fin de prepararlos para la secundaria, de modo tal que, cuando lleguen al grado undécimo puedan asumir una actitud crítica frente a cual-quier tipo de texto, independientemente de su tipología:

[...] se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (MEN, 2003, p. 25).

Lo que se evidencia en los Estándares es una visión de lectura crítica, en la cual, además de cumplir su rol como habilidad receptiva, se convierte en una necesidad de comunicación del nuevo pensamiento, que se ha ido construyendo con el acto de leer. Es así como esta lectura crítica, activa el conocimiento y la capacidad de opinar en relación con lo leído, al tiempo que se hace necesario la argumentación para fun-damentar las ideas planteadas, esas que surgen luego de la lectura.

Todo lo dicho hasta el momento, muestra las diferentes perspectivas que se han tenido en Colombia en relación con la lectura en la educación formal de básica y secundaria. Para la educación universitaria no existen documentos que reglamen-ten cuáles deben ser los mínimos niveles de lectura; no obstante, al igual que en las instituciones de primaria y secundaria, en la universidad, antes de que los jóvenes culminen sus estudios, deben presentar unas pruebas estandarizadas llamadas Saber Pro, que evalúan la calidad de la educación superior en el país.

Esta prueba tiene dos componentes: competencias específicas, donde los estudian-tes son evaluados desde el área disciplinar; y competencias genéricas, en la cual se encuentra el módulo de lectura crítica. Es así como se evidencia que, si bien es cierto que no hay un documento legal, o una ley que reglamente los niveles de lectura en las Instituciones de Educación Superior (IES), es claro que hay una medida que estanda-riza el nivel de lectura requerido para finalizar la educación superior.

Respecto al tema, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Su-perior (Icfes), ha construido dos guías para las competencias que conforman el área de lenguaje: Lectura Crítica y Comunicación Escrita, en la cuales se detalla lo que evalúa cada módulo de la prueba Saber Pro, se dan orientaciones para su desarrollo y se muestran los saberes, las competencias y los niveles de desempeño (Icfes, 2005a; Icfes 2005b).

Para el caso de lectura crítica, es clara la secuencia que se presenta en relación con los niveles exigidos en la educación básica y secundaria, en tanto se demanda que los

estudiantes universitarios fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico frente a los diferentes textos que leen, como lo plantea el MEN:

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (2018, p. 4).

Partiendo de los planteamientos que se realizan desde el Icfes en las pruebas estatales, y de los postulados del MEN sobre la lectura crítica, debe generarse una propuesta de comprensión lectora y de evaluación que se articule con ambos entes, teniendo en cuenta los diferentes niveles por los cuales pasa cada lector para alcanzar una buena comprensión, estos son: literal, inferencial y crítico intertextual. Niveles que a su vez son también evaluados en las pruebas estandarizadas Saber de las instituciones educativas de primaria y secundaria.

Lo que se quiere demostrar aquí es que, independientemente del nivel de formación del individuo, este debe estar en constante cercanía con la lectura, desde sus diferentes niveles de comprensión, escalando poco a poco en dificultad acorde a la formación, solo de esta forma será posible recibir estudiantes en formación en educación superior con bases claras en los procesos de lectura, y así fortalecer también los procesos de producción textual.

2. El fortalecimiento de la lectura como elemento de configuración del pensamiento crítico en las universidades

Las instituciones de educación superior reciben, cada semestre, jóvenes recién graduados, que han terminado sus estudios de bachillerato. Independientemente de la carrera que hayan elegido, estos nuevos estudiantes universitarios se ven enfrentados a un panorama claro de lectura: libros y documentos se encuentran a disposición para adquirir conocimiento, y ampliar conceptos propios de un área disciplinar. Esto indica que su comprensión de lectura debe ser competente para poder comprender, no solo lo dicho en el texto, sino también su intención comunicativa y el contexto al cual pertenece. Esa preparación que se tuvo, o no, en los grados de básica y secundaria, cobran importancia, pues ya no están las preguntas orientadoras de la clase de español, ni los talleres de comprensión lectora y mucho menos el docente asistencialista que facilita el paso de un grado al otro. El proceso lector en la universidad es autónomo, por tanto, más exigente. Como lo afirman Castañeda y Henao (1999) «desde el primer día de clase el estudiante debe enfrentarse a la lectura de textos de diferente índole, buscando siempre la contextualización y la discusión sobre el contenido, sobre las estructuras, el estilo y el lenguaje de los textos» (p. 84).

Es importante aclarar que el panorama no es tan sencillo, pues los estudiantes de las universidades evidencian no solo una comprensión mínima de los textos, sino también poca capacidad de propiciar espacios de argumentación a partir de las lec-

turas realizadas. En el 2016 la Red de la Lectura y Escritura de Educación Superior (Redlees), realizó un estudio en el que reveló los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes de primeros semestres de las IES de Colombia: «El informe devela en cifras que el 47% de los estudiantes ni siquiera alcanza el nivel medio de desempeño en las competencias de comprensión de lectura en las pruebas internacionales» (Echeverry, 2016, párr. 7).

Con esta información, es difícil pretender que un estudiante que llega a la universidad sepa escribir un texto argumentativo tipo ensayo, y de ahí se descubren otros problemas en el área de lenguaje que vienen de años atrás, como son: la mala ortografía, la falta de puntuación y la dificultad para escribir oraciones y textos con coherencia. Estas deficiencias vienen en cadena, como un efecto dominó: si no se lee no se amplía el marco conceptual, ni se desarrolla la competencia enciclopédica, ni mucho menos la semántica; y es difícil construir argumentos y aún más consolidar una voz propia.

Paralelamente a lo que le sucede al estudiante, se encuentra la percepción del docente, quien asume que, luego de haber culminado su formación en el colegio, el estudiante llega al ámbito universitario con unos aprendizajes consolidados, aptos para enfrentar las exigencias propias de este nuevo nivel de formación. Es así como se supone erróneamente que el joven primíparo sabe leer y escribir perfectamente; lo sucedido, como lo afirman Gordillo y Flórez (2009), es una situación que no es desconocida para todo aquel que se interese en el campo de la educación, ya que este tipo de cultura tiene como resultado un bajo nivel académico, y representa una gran frustración en la relación entre estudiante y docente.

El problema que hay frente a los procesos de lectura, y de escritura, dejan en claro la necesidad de tomar dos posturas frente a la enseñanza de la lengua, específicamente en el proceso de lectura: en primer lugar, no puede haber una dependencia de la enseñanza de la lectura en la escuela. Los estudios y los resultados de las pruebas estandarizadas han demostrado que, a pesar de existir un marco legal, los mínimos requisitos en relación con la lectura no se están cumpliendo, por lo que no es pertinente depender de este proceso. En segundo lugar, las universidades deben crear sus propias propuestas de lectura y escritura, que den respuesta a los estándares y los niveles de medición planteados por el MEN y el Icfes, para lo cual necesitan crear nuevas estrategias que tengan en cuenta los contextos de desarrollo de sus estudiantes, de acuerdo con su área disciplinar. Esto quiere decir que, durante la educación básica, secundaria y media se debe fortalecer los procesos de lectura en bienestar del desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de construir diferentes tipos de textos, para al llegar a la universidad configurar ese pensamiento y generar relaciones dialógicas entre el lenguaje y el campo disciplinar.

Es claro que son muchas las dificultades que se presentan con el proceso de lectura, y que estas repercuten en el desarrollo del pensamiento crítico que tanto se ha intentado formar desde las escuelas. No es solo el desdén por leer textos escritos como libros, artículos de revista o documentos científicos, el género no es tan importante cuando los problemas de fondo se evidencian en la falta de comprensión desde los niveles de lectura crítica: en el nivel literal se dificulta la comprensión de los referentes

anafóricos, catafóricos y exofóricos, lo que impide la relación de las palabras y de los significados que estas constituyen. En cuanto al nivel inferencial son muy visibles los problemas para identificar la superestructura del texto y su intención comunicativa. Por último, en el nivel crítico, no hay posibilidad de intertextualidad, es decir, la capacidad de relacionar lo que se lee con otros contextos para volver significativa la lectura; y tampoco se abre el espacio para tomar una postura en relación con lo leído (Martínez, 1999).

Lo anterior quiere decir que la reorientación de los procesos de lectura tiene como punto de partida la comprensión de diferentes tipos de textos según los niveles. La propuesta de volver sobre ellos plantea la necesidad de ir de nuevo al proceso, partiendo del contexto que involucra cada área del saber; ir desde un grado inicial (literal) en el que se reconocen las relaciones semánticas del texto, pasar por el reconocimiento de las intencionalidades (nivel inferencial), hasta llegar a la creación de un pensamiento propio en el que sea posible dialogar con diferentes voces y autores que complementen el pensamiento propio (nivel crítico) (Gordillo y Flórez, 2009).

3. La lectura en la universidad

La lectura, como se dijo en un principio, es una habilidad comunicativa de recepción, que permite la construcción de nuevos conocimientos. Por otro lado, en términos románticos e idealistas, la lectura es esa posibilidad de transportarse a nuevos mundos, a crear otras realidades, diferentes a las que los seres habitan, ya sea por placer o por inconformidad. Es la que despierta en el sujeto otra forma de pensar; he allí el pensamiento crítico, el niño creador que describió Nietzsche en *Así habló Zaratustra*, el hombre que crea al leer lo hace porque reconoce en sí su carácter histórico.

En el ámbito universitario, la lectura demanda la comprensión de diferentes textos y formatos a los que hoy se ve abocado el mundo. Por lo que no se puede reducir la lectura a un acto mecánico en el que se unen sílabas para conformar palabras; no se niega que el proceso de la comprensión se inicia por esa unión silábica, pero, en la universidad el grado de dificultad exige mayor rigor y desempeño. La lectura en la universidad es la garante de un proceso de producción textual investigativa y académica, por lo que la comprensión y entendimiento de las estructuras textuales, se convierten en pieza clave. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe estar orientada a la comprensión y alcance de los diferentes niveles que la componen.

Al respecto, Gordillo y Flórez (2009) han evidenciado que la comprensión surge por la interconexión que existe entre el texto y el lector; este proceso cognitivo se propicia por los conocimientos previos que tiene quien lee al estar en interacción con el contexto, tanto el propio como el del texto. Para poder llegar a esto, es necesario pasar por el primer nivel: el literal, donde se hace obligatorio saber leer esas primeras estructuras lógicas, en las cuales las oraciones van conformando el todo del que se compone el texto; cobra gran importancia la comprensión local de las ideas, direccionada hacia lo que el texto dice de forma directa, clara y concisa.

Así, en este primer nivel se reconocen las ideas temáticas o ideas principales del texto, se identifica el tiempo en el que este se escribe, las secuencias lógicas y las relaciones conectivas que establecen las relaciones semánticas del texto. Esta primera lectura es la decodificación de sentidos y entramados lingüísticos que constituyen la coherencia del escrito. En esta primera parte «el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal» (Gordillo y Flórez, 2009, p. 98); un nivel literal que se permite a través de la decodificación, pero que no se queda en ella.

Pasando al otro nivel: el inferencial, se deja de lado la lectura desde la decodificación, y se advierte que esta va más allá de las letras y de los sonidos que se producen en el acto de leer; la decodificación debe llevar a la interpretación (Martínez y Gómez, 2012). Lo que llama Cassany (2009) la posibilidad de llenar los vacíos semánticos, que no están explícitos, pero que están allí, dispuestos a que el lector los descifre y los comprenda.

Esa lectura de la palabra permite la siguiente: la del mundo, como lo dijo Freire (1996): «La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél» (p. 81). Así se vuelve un proceso: se lee el mundo y luego se va a la palabra para darle sentido a eso que se vive y se lee. Por eso leer se convierte en la posibilidad de significar, de comprender los textos, pero también de darle sentido a todo lo que habita el mundo del lector. He ahí la pertinencia de la comprensión de la que hablan Gordillo y Flórez (2009):

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial (p. 98).

Se trata pues de encontrar en un texto la posibilidad de almacenar información por medio de la lectura comprensiva; donde luego del reconocimiento de su estructura, se pueda llegar a la comprensión de la intención comunicativa que pretende alcanzar, y al desarrollo de las ideas al interior de los párrafos. Abordando así la comprensión del texto, tanto desde lo global como desde lo local.

Luego de este alcance, pasa al siguiente nivel: el crítico-intertextual, en el cual, se interpela al texto sobre sus propósitos y fines; a la vez que se construyen relaciones semióticas y de significación de unos textos con otros, o con diferentes contextos de aplicación.

De esta forma, es importante ver la lectura en la universidad como un entendimiento sociocultural, en el cual el ser humano está en constante construcción de sí mismo, tanto como un estudiante que se prepara para ser un profesional integral, como un ciudadano en construcción de un pensamiento crítico que fortalezca la sociedad. Por un lado, se presenta aquel profesional capaz de cuestionar su entorno desde su propia área de conocimiento y por otro, aquel que está en la posibilidad de investigarlo (su

entorno profesional) y modificarlo en beneficio de la ciencia y de la sociedad. Esto plantea otra cuestión y es la necesidad de la lectura para la inserción del hombre en la cultura, pues yendo más allá de esta perspectiva lingüística, se pueden leer las ideologías y construcciones de pensamiento.

Los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana (MEN, 1998), tienen una concepción afín sobre la lectura; en dicho texto esta es entendida desde la significación, en la cual «las interpretaciones no están en el escrito, sino en el proceso cognitivo y comprensivo que realiza el lector, aquí convergen el sujeto, su cultura, el texto y el autor; elementos que están llenos de sentidos, ideologías, deseos e intereses particulares» (Martínez y Gómez, 2012, p. 19). Partiendo de esto, la lectura se puede comprender como un proceso en el que convergen la semiótica y el contexto histórico cultural, en esta medida se va más allá del significado, para configurar al individuo que lee (MEN, 1998).

Aunado a lo presentado por Gordillo y Flórez (2009), se propicia un espacio para consolidar la lectura, y así no dejarla en la comprensión de signos gráficos, sino llevarla hacia una interpretación de realidades y de significados que se construyen a medida que se lee el texto. En esta medida, la lectura crítica en la universidad no puede ser mecánica, ella exige conexión entre las letras, la realidad y el área de formación. Por ello, fortalecer la lectura inferencial es mostrarle al estudiante que hay detalles ocultos, y que estos tienen unos referentes contextuales que no pueden pasar desapercibidos; es enlazarse con el texto y conectarse con él para adelantarse a los hechos. Esto último solo pasa cuando hay una verdadera comprensión de lo que se lee.

En el momento en que la lectura se propone la búsqueda de sentidos, y se orienta hacia la configuración de significados en el mundo, atiende a un proceso de metacognición, en el cual el lector se hace consciente de sus propios aprendizajes y de la forma como se puede convertir en un lector competente. Como Martínez y Gómez (2012) lo afirman:

Esta lectura construye lectores capaces de encontrar todos los elementos que conforman el texto, que no se quedan en las categorías gramaticales de las oraciones y de las palabras, sino que pueden conjugar aspectos como su vida en relación con el contexto del texto desde una mirada crítica (p. 20).

Desde esta mirada, la lectura no se queda en la decodificación, por el contrario, se adentra en la construcción del significado desde el contexto próximo del lector, que no solo lee textos escritos, pues lee imágenes, símbolos, códigos, porque «e 'lee' una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña...se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado» (Montes 2006, p. 1).

Teniendo en cuenta lo dicho por Montes (2006) la lectura es un proceso que abarca la construcción de ideologías, que no se encuentran únicamente en el sentido literal; en lo que se lee hay todo un entramado de significados que exigen una postura crítica «que examine la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, que supere el mecanicismo de la lógica y que entienda y evalúe los argumentos» (Martínez y Gómez, 2012, p. 20) frente al sujeto y frente al mundo, no solo para

vivir en él, sino también para cambiarlo porque leer no es una necesidad ni una obligación. La lectura, como lo plantea Freire (1984) es una opción:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra (p. 31).

Lo anterior nos dice que la lectura no se limita a la decodificación de un código, en el acto de la comprensión se abarcan un sinnúmero de variables, dentro de las que encontramos la forma en la que vemos el mundo y cómo nos relacionamos con él. Podría ser la construcción de nuestra personalidad, de la identidad propia (Martínez y Gómez, 2012).

Por otro lado, la posición que asume el sujeto lector no puede ser la de quien recibe información; verlo desde esta perspectiva sería reducir el marco de la lectura, pues cuando se lee se establece un diálogo entre el lector y el texto, en el cual quien lee se pregunta y se responde con lo que halla en el escrito. Mediante la lectura, el sujeto configura el sentido del texto, por ello Goodman (1998) toma el acto de leer como un proceso interactivo, con carácter sociolingüístico que le otorga un papel activo al quien lee, pues, si la lectura es un acto de interpretación, es de entenderse que el sujeto está en la capacidad de comprender y de desarrollar un proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que en esa configuración que el sujeto lector se hace del mundo, no puede hacer a un lado sus experiencias vividas pues, como Martínez y Gómez (2012) plantean, las experiencias previas son las situaciones que llevan al proceso cognitivo para el proceso de lo que está escrito «para así reconstruir el sentido de lo que se está leyendo, el mensaje que ha elaborado el autor. La lectura, entendida de esta forma, recrea otras experiencias y hace que se establezcan otras relaciones» (p. 22).

Con todo esto se reconoce que en este acto interactivo de la lectura se lee una cantidad de información; en este sentido el texto no contiene solo el propósito del autor, o el texto que está allí escrito; el texto, como se ha visto, contiene mensajes que se descifran a través de la experiencia vivida por cada lector, además se esos mensajes implícitos que se encuentran entre las líneas, porque como lo dice Cassany (2009): «leer requiere aportar los significados que el texto presupone, pero no detalla, completar la elipsis, darle sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que sugiere entre líneas, en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto contiene» (p. 17).

4. La lectura como aporte al desarrollo del pensamiento crítico

Hasta aquí, se ha definido la lectura como un proceso de configuración de sentidos a partir de la lectura del mundo y de la palabra, y se le ha dado gran importancia a su comprensión como aporte significativo en el desarrollo del pensamiento crítico. Ahora bien, se hace necesario hablar de esta configuración partiendo del concepto de crítica, el cual ha sido abordado por muchos autores: filósofos como Platón, Habermas, Kant

y Foucault han tratado de definir dicho concepto, pues este tema ha sido un asunto de preocupación, principalmente cuando se aborda desde el ámbito social.

Se toma como referente a Foucault en su ensayo «¿Qué es la crítica?» donde se nombra que su definición va más allá de la develación de juicios. Lo que se busca es establecer una ideología, entendida desde Van Dijk (2005) como la construcción de representaciones a través de conocimientos, actitudes y creencias que se fundamentan desde el lenguaje y se reproducen en la sociedad. Con la ideología se lleva a la deconstrucción de un lenguaje dominante, que logre configurar una autonomía y libertad racionales y que instaure la emancipación del pensamiento; el cual, no sucumba ante las ideas falsas y las formas de comunicación distorsionadas o coercitivas de relación que constriñen la acción humana y social (Martínez y Gómez, 2012). Añadido a esto, Foucault (1978) manifiesta que la crítica es poner bajo proceso de observación y evaluación todo aquello que se muestra como única verdad; es salir de esa minoría de edad que mencionaba Kant, donde proponía la capacidad de valerse del propio entendimiento para comprender, y cambiar, la sociedad.

Posteriormente, Jitrik (2006) amplía el tema hacia la actitud crítica como «aquella exigencia que los sujetos pueden tener respecto de afirmaciones o de hechos que intentan imponerse por la argumentación o por la fuerza» (p. 17); a su vez señala que la actitud crítica «posee una aspiración descriptiva» (p. 18), pues lo que busca es saber cómo son las cosas, qué es lo que hay de fondo o detrás de un discurso que afecta a la sociedad, añadiendo que la crítica sacude y pone en evidencia.

Así también Olivares y Heredia (2012, p. 763) reúnen otras voces para definir el pensamiento crítico como «la formación de un juicio autorregulado» (Facione, 1990) que incluye diversas habilidades cognitivas tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, útiles para atender la dimensión del final de las certezas del conocimiento (Hargreaves, 2005).

Para alcanzar una actitud crítica frente a la sociedad y poder generar una movilización de cambios alrededor de ella es necesario desarrollar el pensamiento crítico, el cual se logra (principalmente) a través de la lectura y las estrategias textuales para comprender lo implícito del texto, y a su vez estimula las habilidades cognitivas nombradas por Hargreaves. De esta forma, se hace necesario abordar la lectura comprensiva desde las aulas de clase, tanto en la educación media como de la superior.

5. Propuesta pedagógica: cómo abordar la lectura crítica en la educación superior

Esta propuesta se gestiona al interior del Centro de Idiomas, en la asignatura de Habilidades Comunicativas, área transversal a todos los programas académicos del Instituto Tecnológico Metropolitano, institución universitaria, de carácter tecnológico, adscrita al municipio de Medellín.

La asignatura mencionada cuenta con cuatro créditos académicos y una intensidad horaria de 64 horas semestrales. Sus ejes temáticos hacen referencia a las habilidades

comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir). Esta propuesta en particular pretende generar estrategias pedagógicas para abordar el componente de lectura en el aula de clase de educación superior.

El enfoque metodológico para orientar este componente (y la asignatura), se basa en el constructivismo, en articulación con los principios y directrices propios del ITM. La lectura crítica en la asignatura se desarrolla desde dos ejes temáticos: las tipologías textuales y los niveles de lectura; y cuenta con estrategias metodológicas para abordarlos desde dos aspectos: la forma como el estudiante desarrolla las pruebas de lectura crítica tipo Saber Pro, y la lectura como portador de conocimiento para la producción textual.

Las prácticas para evaluar la lectura crítica se desarrollan mediante la aplicación de dos pruebas institucionales tipo Saber Pro, que cuentan con tres portadores textuales de superestructura narrativa, argumentativa y expositiva, con textos tanto continuos como discontinuos. Cada prueba consta de 25 enunciados, discriminados de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual (componente al cual se le destina un porcentaje específico). Ambas pruebas son elaboradas por el equipo de docentes de la asignatura, orientados por la coordinación del área.

Como se mencionó en los antecedentes, los niveles de lectura en la mayoría de los estudiantes que terminan la educación media no son los esperados para iniciar un proceso de educación superior. Siendo así, no se trata de que estos espacios se enfrenten; la mirada debe estar puesta en que uno sea la continuidad del otro. De esta manera se facilita el ingreso y la permanencia del estudiante en la universidad y en su profesión. Sin embargo, quienes forman los futuros profesionales del país, no deben de ser ajenos al nivel que tienen los estudiantes de los primeros semestres en las diferentes carreras profesionales; esto demuestra la importancia de la consolidación de propuestas pedagógicas que permitan mejorar los niveles de lectura y escritura en la universidad. Se requiere pensar en otras formas de llevar estos procesos a los estudiantes, tomando como punto de partida su saber, de tal manera que todo lo que se lea haga parte del contexto cercano a su área específica de conocimiento, garantizando así un proceso de lectura crítica significativa en el sujeto.

Entonces esta lectura crítica, que se propone aquí, activa el conocimiento y la capacidad de opinar en relación con lo leído, al tiempo que se hace necesario la argumentación para fundamentar las ideas planteadas, esas que surgen luego de la lectura.

5.1. Saberes

5.1.1. La estructura textual

Cada portador textual presente en las pruebas de lectura crítica pertenece a una tipología específica desde su superestructura, ya que atiende a una intención comunicativa definida (contar, informar, persuadir) y cuenta con una estructura secuencial que responde a dicha intención; siendo así la superestructura es la forma global como se organizan los componentes de un texto siguiendo un esquema lógico. Cabe aclarar

que cada texto presenta en su interior diferentes apoyos lingüísticos para cumplir su propósito, los cuales en muchas ocasiones suelen contener una tipología diferente. Un ejemplo de esto son los fragmentos narrativos que apoyan la argumentación o la exposición, entre otros casos. Los otros elementos, desde la estructura, que delimitan la forma de comprender un texto, al momento de su lectura, son la macroestructura y la microestructura.

La macroestructura se refiere a la organización secuencial y estructural del contenido, comprende el tópico principal, la información nueva que se le añade al tema y las microestructuras textuales. La cohesión y la coherencia analizadas en la microestructura se retoman en este nivel, donde se focaliza hacia una relación global dentro del texto. La macroestructura se considera como el esqueleto semántico que sostiene el discurso, para lo cual es necesario producir más de una proposición de manera coherente y continuar con el mismo eje temático alrededor del texto (Niño Rojas, 2007).

Por su parte, la microestructura es la encargada de la estructura de las oraciones y de la relación entre ellas. Busca la cohesión y la coherencia lineal. La cohesión es entendida como la cualidad gramatical en cuanto a concordancia entre sujeto y verbo, género y número, espacios en blanco, signos de puntuación, ortografía, etc. La coherencia es la realización adecuada de enunciados a nivel interno, tales como conectores, deícticos, formas sustitutivas, correlativos, determinantes, orden de las palabras, expresiones de tiempo y lugar. (Niño, V., 2007).

Tener claridad sobre la composición estructural de un texto le permite al estudiante comprenderlo desde su contenido, atendiendo a los enunciados que se aborden desde la intención comunicativa, el propósito del texto, las ideas principales y secundarias a nivel global y local (texto, párrafos y oraciones), las relaciones semánticas que se tejen en el contenido, etc. Además de identificar que, aunque el texto sea continuo o discontinuo, también alude a los mismos elementos.

5.1.2. Los niveles de interpretación textual en una prueba de lectura crítica

Las preguntas en un examen de lectura crítica tipo Saber atienden a una estructura de selección múltiple con única respuesta, y se enfocan en los diferentes niveles de interpretación textual: literal, inferencial y crítico intertextual. Ante esto el MEN, Ministerio de Educación Nacional, (2018a) afirma que «[...] las pruebas de lectura crítica están regidas, como se verá, por unas especificaciones que recogen tres competencias lectoras generales —correspondientes a diferentes niveles de comprensión y análisis— e involucran diferentes tipos de textos» (p. 17).

Desde este marco de referencia presentado por el MEN, la elaboración de la prueba del área de lenguaje se aborda desde la comprensión de lectura en sus diferentes niveles. Así, los enunciados pueden ser literales, inferenciales y con un nivel crítico e intertextual, teniendo en cuenta que la opción de respuesta correcta debe corresponderse con estos niveles.

Es importante resaltar que los enunciados, de acuerdo con el nivel, presentan unas marcas textuales que ayudan al estudiante a identificar no solo su tipo de

enunciado, sino también dónde puede encontrar la opción de respuesta correcta, esto se da mediante una lectura comprensiva tanto del texto como de los enunciados que lo acompañan.

En esta medida, cuando hay enunciados literales, es claro que se hace referencia al contenido local de un texto, es decir, a identificar el significado de frases y oraciones que aparecen de manera explícita. Por ello, las claves en este nivel atenderán siempre a localizar la respuesta al interior del texto; por ello palabras como «según el texto», «según el autor», «el texto dice», «el texto habla», se convierten en claves para un nivel literal, siempre y cuando no vayan acompañadas de la palabra inferir; pues esta, ya nos remite a otro nivel.

Por otro lado, para indagar en el nivel inferencial se puede evidenciar la necesidad de comprender las partes que articulan el texto para darle un sentido global; es decir, muestra cómo las palabras, oraciones y párrafos se relacionan entre sí para conformar un texto y dar cuenta de las diferentes superestructuras. En atención a esto, los marcadores textuales se orientan a la inferencia, la deducción, o la conclusión de ideas a partir de información dada. Así como también, se encontrarán enunciados que indaguen por la tipología textual, figuras literarias y significados que se configuren de acuerdo con el contexto del escrito.

El último nivel, el crítico-intertextual, se enfoca en la capacidad de reflexionar sobre el contenido del texto, de valorar la validez de las estrategias discursivas presentes, de generar proposiciones sobre los postulados y de construir relaciones dialógicas y extratextuales con otros textos y contextos. Estos enunciados presentan un grado alto de dificultad en tanto la lectura requiere de la capacidad de análisis y de reflexión a partir de la información de un texto; al tiempo que establece la conexión con diferentes saberes previos adquiridos por cada sujeto.

5.2. Estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la lectura crítica

La presente propuesta plantea las siguientes modalidades metodológicas para el fortalecimiento de la lectura crítica en un aula de educación superior, partiendo de la premisa que este componente hace parte de la asignatura de lenguaje. Las modalidades nombradas por De Miguel Diaz (2005) que aplican a esta elaboración son: modalidad orientada por el docente como líder del proceso de aprendizaje, modalidad caracterizada por el aprendizaje cooperativo, y modalidad reconocida por la práctica autónoma de cada estudiante.

Cabe aclarar que el proceso de lectura en la asignatura en cuestión, Habilidades Comunicativas del Instituto Tecnológico Metropolitano, se proyecta con dos intenciones claras: primero, como preparación para las pruebas institucionales y, por ende, para las Saber Pro; y segundo como eje articulador para la construcción de conocimiento, reflejado en una producción textual de índole argumentativo.

5.2.1. El fortalecimiento de la lectura crítica mediante las pruebas institucionales

Como ya se mencionó, uno de los momentos evaluativos principales que conforman la asignatura de Habilidades Comunicativas es la aplicación de dos pruebas de lectura crítica, tipo Saber Pro. El docente del área de español es el encargado de preparar a los estudiantes para su aplicación, para esto cuenta con varias estrategias.

Por un lado, se encuentra la clase magistral sobre tipologías textuales y niveles de lectura, donde se presenta un docente líder del proceso, que por medio del conocimiento aborda los tipos de texto expositivo, argumentativo y narrativo, desde diferentes portadores (continuos y discontinuos). La intención de este momento es que el docente presente la temática desde su estructura textual, abordando la superestructura, la intención comunicativa y las voces encontradas en el texto, en miras hacia el desarrollo de la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva del estudiante.

Por otra parte, es necesario también explicar los diferentes niveles de lectura que conforman los enunciados de la prueba (literal, inferencial y crítico-intertextual) con miras al reconocimiento de las marcas textuales que se van encontrando, la forma de analizar los enunciados y las opciones de respuesta que los componen; todo esto para identificar el nivel de interpretación que pide la prueba en cada componente y por ende facilitar su comprensión y aplicación. Finalmente, se analizan diferentes textos y enunciados de manera colectiva para verificar el nivel de comprensión.

Por otro lado, se presenta el modelado para la elaboración de preguntas, luego del análisis grupal, se presenta un aprendizaje cooperativo, donde, en parejas, los estudiantes elaboran preguntas a partir de información suministrada por el docente y algunos textos entregados. Esta estrategia recibe el nombre de «modelado» en la medida que los estudiantes consolidan conocimiento propio a través del generado previamente por la explicación magistral y el análisis grupal.

Otra estrategia metodológica es el análisis de las lecturas desde sus portadores textuales donde, de nuevo, se presenta el docente como líder del proceso, al dinamizar el análisis de los textos entregados a los estudiantes desde la superestructura que cada uno presenta, siguiendo las marcas discursivas para identificar su intención comunicativa, su estructura textual, y su registro lingüístico; información de gran importancia al momento de enfrentar la prueba. Por ejemplo, el estudiante debe relacionar los verbos presentados en los enunciados con la intención del autor, si esta es argumentar, narrar, exponer.

Además, en el aula de clase se realiza un simulacro con alguna de las pruebas anteriores, aquí una vez más se presenta el aprendizaje cooperativo, donde por parejas resuelven una prueba de lectura crítica aplicada en semestre anteriores, con la intención de analizar sus portadores textuales desde las tipologías, las marcas lingüísticas encontradas, y los niveles de lectura presente en los enunciados y en sus opciones de respuesta; a la vez que aplican la prueba para luego socializarla con todo el grupo.

5.2.2. La lectura como eje articulador para la producción textual

El segundo propósito que presenta la lectura crítica en esta propuesta es ser el eje articulador en la construcción del texto académico de índole argumentativo, donde se requiere de un recorrido bibliográfico para la consolidación de la voz propia del estudiante y de los argumentos que soportará su texto. Es así como ingresan las siguientes estrategias a la propuesta:

Por un lado, cobra fuerza el acercamiento a las bases de datos, teniendo en cuenta que los estudiantes que ingresan a la asignatura cursan el primer semestre de educación superior, se hace necesario explorar con ellos las diferentes bases de datos presentes en la universidad como apoyo a su trabajo investigativo y a la construcción de conocimiento nuevo. Cabe aclarar que el departamento de biblioteca facilita un taller para orientar este tema en particular.

Además, también se elaboran fichas bibliográficas, al ser el producto de aprendizaje un texto académico, desarrollado desde el área de formación del estudiante, es necesario que este indague fuentes confiables para construir su propia base de datos y con ella realizar las fichas que lo apoyarán en el proceso de la producción textual, tanto al momento de la citación como de las referencias bibliográficas. Los criterios principales que debe tener la ficha son: título del texto, autor, citas importantes, paginación, aporte personal a la cita y la forma como se referencia el texto.

Finalmente se presenta la lectura entre pares, como un espacio donde antes de entregar el artículo terminado, se realiza un trabajo cooperativo, en el cual los estudiantes intercambian sus textos para ser leídos por alguien más. Ese par lector realiza una evaluación formativa con el texto, basándose en una escala estimativa, la cual debe contener criterios que apunten hacia la relación semántica a lo largo del texto, los aspectos ortotipográficos, el registro de lenguaje, la superestructura argumentativa, entre otros.

Referencias

- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Congreso Leer es*, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación; 2009. Ministerio de Educación.
- Castañeda, L.S. y Henao, J. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Revista signos*, v. 32, n. 45-46, 83-101.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Echeverry, V. (2016). *Primíparos universitarios con pobre nivel de lectura y de escritura*. El País. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/caliprimiparos-universitarios-con-pobre-nivel-de-lectura-y-de-escritura-1.html>
- Facione, P. A. (1990). *Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Freire, P. (1984). El Mundo y la Letra. *Una Lectura Crítica del Entorno*. Correo de la Unesco.
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, v. 15, 81-88.
- Foucault, M. (1976-1988). Table ronde du 20 mai 1978, *Dits et Écrits II*. Traducción de Raúl Sánchez Cedillo.
- Goodman, K. (1998). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI.
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, n. 53, 95-107
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Icfes. (2015a). Guía de orientación. *Módulo de Comunicación escrita Saber Pro 2015-2*. Bogotá.
- Icfes. (2015b). Guía de orientación. *Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2*. Bogotá.
- Jitrik, N. (2006). Productividad de la crítica. *La biblioteca*, n. 4-5, 16-25
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista signos*, v. 32, n. 45-46, 129-147.
- Martínez, E. y Gómez, J. (2012). *Del oído a la razón: la incidencia de la canción con crítica social en los procesos de lectura y escritura que tienen lugar en la escuela* (Trabajo de Pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018a). Marco de referencia para la evaluación ICFES. *Módulo de lectura crítica Saber 11, Saber TyT, Saber Pro*.
- Ministerio de Educación Nacional (2018b). *Saber pro Informe Nacional de Resultados 2016-2017*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-299905.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. MECyT
- Niño Rojas, V. (2007). Fundamentos de semiótica y lingüística. Ecoe Ediciones.
- Olivares, S. L., y Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 17, n. 54, 759-778.
- Revista Semana (2016). Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>
- Ruiz-C., M. I. y Mora-R., M. P. (2009). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 2, n. 3, 47-66.
- Sánchez Salazar, M. E. (2003). Cognición y transacción estética: un enfoque para la enseñanza de la lectura. *Educación*, v. 27, n. 1, 27-39.
- Van Dijk, T. (2005). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

03

La escritura en la enseñabilidad en educación superior



Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Magíster en Educación y Licenciada en Educación Especial. Docente e investigadora adscrita al grupo Senderos, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia–Institución Universitaria. Contacto: 4443700 – 2112

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9350-6320>.

oramirez@tdea.edu.co - aprendiz@une.net.co.

Resumen

En los programas de formación profesional, las modalidades de enseñanza responden a métodos, estrategias y actividades de carácter técnico, metodológico, teórico, práctico e investigativo que permiten al estudiante interpretar, argumentar y resignificar lenguajes y representaciones del campo disciplinar, según procesos y productos de aprendizaje. Al respecto, se postula el aprovechamiento del discurso epistemológico para enseñar, aprender y demostrar comprensiones, privilegiando el lenguaje escrito desde talleres de lectura crítica y escritura académica para reaprender a escribir según géneros del área, pensar escribiendo y comunicar conocimientos, lo que redundaría en el fortalecimiento de la identidad profesional de los estudiantes; escenario de formación donde el compromiso del docente, el estudiante y la institución con las políticas académicas y curriculares, legitiman o no, dicha perspectiva.

Postulado que responde a una revisión y reorganización de conceptos y estudios sobre el tópico enunciado, buscando la reorganización de conocimientos para favorecer el desempeño en docencia e investigación en educación superior; objetivo multidisciplinar e interdisciplinar que configure la cultura escrita como eje de formación, y al sujeto que reaprende a escribir, pensar y comunicar en la lógica de la disciplina.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, escritura.

1. Enseñabilidad en educación superior

Se denomina educación superior al proceso de nivel postsecundario que ofrece estudios de formación académico profesional o formación para la investigación, impartida por universidades, instituciones universitarias, tecnológicas o técnicas; proceso concebido como derecho humano y universal, y bien público. «Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (N.U., 1948, Art. 26).

La educación como proceso y herramienta para que los pueblos accedan y usen el conocimiento de manera democrática e igualitaria, conquisten el resto de derechos, tengan buen vivir, asuman la ciudadanía, logren el desarrollo humano sustentable, aporten a la transformación social y al desarrollo sostenible, bajo políticas y prácticas que confirmen el aprendizaje con calidad y pertinencia, la equiparación de oportunidades y la inclusión social y educativa, en el marco de las funciones y procesos misionales de la educación superior, docencia, investigación, extensión académica, responsabilidad social, bienestar, interculturalidad, internacionalización, innovación, gestión y democratización del conocimiento (Cres, 2018; Martín y Jabonero, 2017; Unesco, 2016, 2017).

En el país, la educación superior se concibe como servicio público cultural inherente a la finalidad social del estado (Congreso de la República, 1991), con misiones asociadas a docencia, investigación y extensión, y funciones de creación, transmisión del conocimiento, desarrollo científico, cultural, económico, político y ético de la región y la nación, favorecedoras de las potencialidades del ser humano y su formación académica o profesional, Ley 30/92 (Congreso de la República, 1992).

La docencia se comprende como la responsable de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación según los programas formativos y los diseños curriculares; responsables en conjunto de delimitar el qué, para qué, cómo, cuándo, con qué y con quién garantizar el aprendizaje, la formación, el desarrollo y la mejora de habilidades y conocimientos del aprendiz para su ingreso al mundo laboral y profesional, en coherencia con la visión y expectativas compartidas sobre el ser humano y la sociedad (Stabback, 2016; Unesco, 2016; Zabalza, 2002).

Al respecto, se enfatiza en la enseñanza porque es la encargada de la explicación organizada, verificable y confiable del saber a partir de su planeación intencionada, funcional, sistemática, dosificada, secuencial y concatenada; proceso bajo la responsabilidad de múltiples especialistas, quienes se reconocen por dominar el saber disciplinar, investigar, tener experiencia y, para el caso, motivación para comunicar de manera crítica su saber desde prácticas que incidan en la formación integral de los aprendices. Profesionales que, en el rol de docentes, seleccionan conocimientos, interacciones y actividades propias de la comunidad científica —donde se afilia el programa formativo—, según sea el movimiento y debate epistemológico y metodológico, propio al momento histórico, social y cultural (Coll, 2012; Flórez, 1994; Vargas, 2011).

Esa enseñabilidad, se vale del lenguaje como un sistema de comunicación abierto al conocimiento, el cual se revela no solo en el campo semántico, sino en las formas gramaticales que dan vida a los sistemas ideológicos, las diferentes disciplinas, el arte, la cultura y que, al mismo tiempo, configura la conciencia de cada ser humano (Silvestri y Blanck, 1993). Desde esta mirada, la enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber a través de diversas relaciones, lenguajes y códigos (textuales, lógicos, icónicos, informáticos, televisivos) productos del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la realidad cultural (Ramírez, 2010, p. 26).

Es así como la enseñanza de las disciplinas alude a la traducción sobre la naturaleza del objeto de estudio, validado en hipótesis, teorías, principios, prácticas y metodologías que se describen, explican, interpretan y argumentan desde diferentes enfoques y paradigmas; información que reposa en distintas representaciones y sistemas simbólicos, confirmando su historicidad y facilitando la reconstrucción, actualización y sentido formativo. Afilación disciplinar que configura la didáctica específica como un sistema de relaciones y movimientos múltiples, encargado de reproducir, producir, transformar o crear nuevos tópicos de estudio disciplinares e interdisciplinares.

Por tanto, la didáctica específica escoge conceptos, normas, políticas, técnicas, algoritmos, procedimientos, metodologías, objetos, herramientas, sucesos y portadores

de texto propios de la disciplina. Al igual que instrumentos para profundizar, diseñar, transferir o investigar desde el área, y orientar prácticas y actividades de diálogo, interacción, experimentación, reflexión y teorización, que, en entornos, tiempos y espacios oportunos, garanticen en los estudiantes el aprendizaje comprensivo. Todo con la intención de que este aprendizaje pueda comunicarse en discursos, pensamientos, preferencias, valores y demostrarse en hábitos, resultados y productos. Al final, si se hace un ejercicio juicioso, los resultados serán reconocidos a mediano plazo en contextos específicos de la comunidad académico-científica y el campo laboral.

En tal sentido, la enseñanza en educación superior devela modalidades y métodos regulares, dinámicos y transformables, conforme al saber específico, las cuales deben articularse a los múltiples escenarios ecológicos y digitales de aprendizaje que resigifican el lugar del estudiante frente al conocimiento (independencia, autonomía, colaboración), las maneras de divulgar los alcances y tensiones científicas, los cambios o necesidades culturales, políticas, sociales, económicas o tecnológicas del momento histórico y el territorio y los lineamientos epistemológicos, psicológicos, antropológicos, sociolingüísticos y pedagógicos de cada institución (Escudero, 1981; Didriksson, 2008; Martínez Valcárcel, 2004).

La tendencia sobre las modalidades de enseñanza en educación superior, indica que se privilegia la clase teórica presencial, donde se le da una mayor relevancia a la exposición verbal, estrategia fácil y económica, porque solo reivindica el dominio del saber específico, para su explicación, demostración y ejemplificación; tendencia de enseñanza acompañada de otras modalidades de interacción grupal —métodos de caso, método del incidente, centro de interés, seminario, tutoría entre iguales, el grupo pequeño de trabajo, aprendizaje basado en problemas, metodología de aprendizaje cooperativo (virtual y presencial), proyectos, aprendizaje de servicios y resolución de problemas— modalidades centradas en el estudiante —enseñanza programada, modular, aprendizaje autodirigido, investigación y tutoría académica— (Alcoba, 2012; De Miguel Díaz, 2005; Díaz Villa, 2002; Hurtado, 2014; López Segrega, 2008). Quedan inquietudes sobre el impacto de una u otra modalidad en la adquisición de competencias personales, disciplinares, laborales y globales de los estudiantes, y sus correlaciones con los objetos de estudio, diseños curriculares, metodológicos y didácticos de los programas.

Se encuentran también hallazgos de investigación que aluden a las relaciones entre prácticas de enseñanza y concepciones de los docentes sobre qué es enseñar, cómo se aprende, quién es el estudiante, cómo evaluar. Concepciones que, aunadas a la dinámica temporal de la enseñanza en educación superior, no cambian en el tiempo, al contrario, se perpetúan impidiendo la reflexividad de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza y evaluación (Pozo et al., 2006). Lo que deja en discusión el quién, cuándo y cómo se regula la enseñanza en educación superior y el cómo y para qué aprende el estudiante al respecto del uso estratégico de su conocimiento, la apropiación de estrategias metacognitivas y procedimientos de autorregulación del aprendizaje que, redunden en el aprender a aprender, reaprender, desaprender, aprovechar el conocimiento para innovar, investigar o crear el propio (Coll et al., 2008; De la Fuente y Justicia, 2003; Didriksson, 2008; Martínez Fernández, 2007; Sanfabián et al, 2014).

La relación enunciada ha sido objeto de estudio de la psicología de la educación, confirmando que el aprendizaje sí tiene relación con la enseñabilidad, en tanto condición y tipo de intervención (cómo, cuándo, cuánto, dónde, con quién, con qué) que tiene lugar para poner en la marcha el proceso y el resultado de aprendizaje (Pozo, 1998). Definiendo el aprendizaje como un proceso complejo de construcción individual, participación e interacción social a través del cual el estudiante se apropia de las herramientas y signos históricos, sociales y culturales, para usarlos de manera voluntaria en situaciones cotidianas, frecuentes y emergentes; transformando significados, formas de significar, modos de aprender, trascender con las experiencias, negociar conceptos científicos, utilizar el saber en respuesta a las diversas circunstancias, y tomar decisiones según variables cognitivas, afectivas, psicológicas, sociales y educativas intervinientes en la realidad particular de aprendizaje (Pozo et al., 2006; Pozo, 1998; Vygotsky, 1995). Explicación que complejiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque indica que no existe una única forma de aprender, sino múltiples (Alonso et al., 2016; Brookfield, 1995; Coll, et al., 2008).

Formas de enseñar y aprender en las áreas que están atravesadas por la comunicabilidad del saber, donde el lenguaje cumple tres funciones: la comunicativa, en tanto facilita la enseñanza, la evaluación y la publicación; la social, al convertirse en mediador de relaciones e interacciones; y la epistémica, porque es el lenguaje propio para aprender y potenciar la capacidad intelectual (Peña, 2009).

Comunicabilidad donde la lengua escrita en educación superior se prioriza como medio, práctica, proceso y producto de aprendizaje. Evidencia pública para comunicar la comprensión, organización e interpretación de ideas, pensamientos, metodologías o saberes, y requisito para ingresar e interactuar con la comunidad académico profesional deseada. La escritura es el terreno para significar que «hemos llegado a entender el mundo de un modo diferente, por medio de los intereses, conceptos y teorías especializadas de nuestros respectivos campos» (Bazerman, 2016, p. 32).

El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables los unos de los otros. (Camps, 1997, p. 24).

La escritura se delimita como creación científica, producción social, capital simbólico y acervo cultural que ha permitido a la humanidad registrar información, ampliar la memoria histórica, promover otras formas de comunicación, representar y construir el conocimiento; herramienta estable y perdurable de empoderamiento individual y colectivo, con estructuras, fines y funciones diferentes, según sea su uso, variedad lingüística y efecto discursivo esperado. Convirtiéndose en proceso y producto a través del cual los sujetos y las sociedades han logrado identidad histórica, social y cultural; y múltiples transformaciones simbólicas, comunicativas e informativas (Carvajal y Ulloa, 2013; De Zubiría Samper, 1998; Teberosky y Tolchinsky, 1992; Vygotsky, 1995). Postulados que deben visibilizarse en las políticas

académicas, los diseños curriculares y las prácticas de aula de la educación superior, beneficiando el aprendizaje comprensivo para toda la vida.

En coherencia, la lengua escrita, confirmaría el lugar de los textos académicos en la enseñabilidad de las disciplinas por su naturaleza simbólica, estable, interactiva, dinámica y dialógica, compartiendo trayectorias de validez y representatividad, exigiendo a los autores contextualizar los signos en interrelación con los interlocutores, los diferentes procedimientos y estrategias de análisis de información, planeación, textualización, explicación, descripción de hechos, demostración de ideas, transformación de conceptos, exteriorización de la imaginación o la fantasía (Álvarez, y Ramírez, 2006; Camps, 1997; Carvajal y Ulloa, 2013; Cervera y Hernández, 2007; Valery, 2000 Vygotsky, 1995). Instaurando el repositorio profesional como herramienta y entorno de navegación y modelado para acceder, interactuar, comprender y aprender el saber disciplinar.

Por tanto, escribir en el proceso de aprendizaje y evaluación en educación superior debe entenderse como un reaprendizaje cognitivo, social, cultural, situado, interactivo, comunicativo, complejo y multifactorial. El cual exige comprensión del alfabeto epistemológico disciplinar, lectura continua y crítica, motivación y compromiso para usar en el acto comunicativo: teorías, conceptos, proposiciones, metodologías y líneas de sentido, coherentes al género discursivo, la estructura textual, el propósito y la audiencia.

Elementos que facilitan la producción escrita como resultado de aprendizaje, ofreciendo al estudiante la posibilidad de reorganizar y transformar las maneras de pensar, actuar, hablar, leer, escribir, aprender, reconstruir mundos idealizados, imaginar escenarios remotos, transferir las representaciones simbólicas y, explicar principios específicos, globales, abstractos o ficcionarios. Demostrando habilidades de pensamiento, condiciones cognitivas, metacognitivas y de autorregulación, saberes disciplinares y competencias en el lenguaje escrito académico, posibles de reconocer por otros en eventos comunicativos o sociales.

[...] la escritura como tecnología crea un objeto material de lo que es inicialmente el pensamiento inmaterial, un producto de lo que antes era un proceso de ideación: convierte en objeto lo que es sujeto y transforma en producto lo que es proceso. (Carlino, 2006, p. 10)

Quedaría pendiente la voluntad de las instituciones de educación superior para resignificar el aprendizaje, la lectura y la escritura en los programas de formación, diseños curriculares, metodológicos y políticas académicas y pedagógicas.

2. Escribir para reaprender y reescribir

Si la comunicabilidad del saber es condición para la enseñabilidad de los saberes, el docente tiene la responsabilidad ética, política y profesional de favorecer la interacción, el reconocimiento, el diálogo y el uso de los géneros discursivos del área disciplinar en la enseñanza, promoviendo la cultura de la lectura y la producción escrita como ejes transversales del aprendizaje comprensivo, la apropiación epistemológica,

la reconstrucción y la expresión de significados; aprovechando la variedad de materiales (físicos, digitales, interactivos, gráficos, plásticos o musicales), y formas de representación simbólica de las ciencias (Kalman, 2008). Así mismo, orientar a los estudiantes sobre el cómo acceder, reconocer y usar dichos discursos y sistemas simbólicos en las relaciones sociales, las comunicaciones y los intercambios con la respectiva comunidad académica.

El docente más allá del rol de especialista o investigador debe concebirse como artesano y técnico (López López, 2007), colaborador, mediador, regulador y posibilitador del andamiaje que moviliza el conocimiento previo, las comprensiones, los imaginarios, las teorías implícitas y los prejuicios de los estudiantes sobre el aprendizaje, los libros, los artículos de divulgación científica, la lectura crítica, la lengua escrita, la cultura académica disciplinar. El valor agregado sería su lugar como modelo, la reflexión en voz alta en los intercambios dialógicos del aula, la creación de formatos y guías con indicadores de logro, la planeación de actividades y tareas de lectura y escritura y la selección oportuna de los textos científicos, articulados al proceso de aprendizaje y evaluación, conforme la diversidad de los estudiantes y el discurso especializado en contexto.

Puesto que todos somos diferentes y tenemos intereses variados, también nos aproximamos a la ciencia de distinto modo. Y es lógico que la ciencia se adapte a estas circunstancias. Así, la tarea divulgativa consiste en reelaborar o re contextualizar -en recrear- el conocimiento científico para cada audiencia y contexto (Calsamiglia, 1997). Esto no implica sólo «resumir» o «reducir» unos datos preestablecidos en un registro más especializado, sino también seleccionarlos, ampliarlos, reorganizarlos y reformularlos para lectores que tienen objetivos diferentes a los de «elaborar una teoría científica completa de los hechos» (Cassany, 2006, p. 245).

Desempeño anhelado que reclama conocimiento, voluntad, compromiso, tiempo y autorregulación del docente sobre lo que piensa, hace, discute, escribe, evalúa y propone en el entorno de aula (Monereo y Clariana, 1993; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006); políticas de capacitación desde las cuales promover las buenas prácticas, su fundamentación, empoderamiento, evaluación, transferencia e innovación y mecanismos de estímulo docente, que faciliten tiempos y espacios para el trabajo interdisciplinar de grupos académicos responsables del estudio, planeación, ejecución, monitoreo, mejoramiento continuo y sistematización de prácticas, actividades, formatos, guías y tareas de lectura y escritura académica. En tal sentido, se expone un abanico de actividades, formatos y tareas, como referentes para la discusión y ampliación.

La gestión de actividades individuales, dinámicas, situadas, globales e interdisciplinarias para enseñar, aprender y evaluar los enfoques teóricos, técnicos y jurídicos que describen, explican y demuestran el panorama y la significatividad lógica del saber y su intertextualidad con la realidad; debe medirse con interrogantes y respuestas sobre el cómo son los textos científicos y académicos, de dónde sale la información, qué características tienen, quiénes son los autores del área, cómo lograron explicar teorías o métodos, cómo aprovecharon errores y experimentos, qué problemas resolvieron,

cómo comunicaron los principios, dónde publicaron los resultados, qué tipo de texto continúan escribiendo, dónde encontrarlos, cómo leerlos y analizarlos, en cuáles géneros discursivos circula dicha información, cómo coexisten los cánones disciplinares, según los diferentes contextos donde prevalecen, entre otros; Todo lo anterior es un conversatorio inevitable para el reconocimiento de territorios y escenarios de la comunidad científica a la cual se ingresa.

La presencia de los textos como objetos estables y ostensibles permite a los alumnos detenerse a considerar las ideas que contienen, hacer, deshacer y rehacer hipótesis que las vinculan, operar sobre ellas por medio de marcas gráficas. Sin la materialidad de estos textos y con la mera oralidad sería muy difícil pensar, construir relaciones, testearlas y reconsiderarlas. Los textos corporeizan el saber disciplinar y el conocimiento que construyen los estudiantes, respectivamente, convirtiendo ideas inmateriales evanescentes en objetos para ser pensados, debatidos y repensados (Carlino, 2017, pp. 23-25).

Los diálogos a través de los cuales los estudiantes verbalicen el objetivo de las tareas, los conocimientos previos sobre el tópico o tema de análisis, las dudas sobre las rutas y repositorios donde conseguir y seleccionar información, las pautas para leer, interpretar y escribir, las normas y cánones que demanda las tareas, los contextos, conceptos y metodologías que se deben articular en el resultado. Finalizada la conversación sobre el cómo, se debe ofrecer tiempo para que proyecten el esquema, índice y ruta que van a seguir para alcanzar la meta esperada, trabajo individual que debe recibir retroalimentación del docente, ratificando la comprensión de la tarea y afianzando el hábito de planeación, como base de la construcción esperada. «El lenguaje juega, pues, un papel fundamental, no solo como medio de expresión de ideas, sino también, como instrumento para su regulación» (Jorda y Sanmartí, 1994, p. 17; como se citó en Ramírez, 2010, p. 73).

La gestión de rúbricas con criterios de evaluación de textos escritos como resultado de aprendizaje y evaluación, donde se hagan explícitos los indicadores de organización del significado conceptual, profundidad, rigor, precisión, relevancia, secuenciación, claridad y novedad que debe caracterizar al escrito; la estructura del portador textual en su forma, función, pragmática, gramática, adecuación, cohesión, coherencia y calidad; el estilo escritural según la posible audiencia, finalidad, relaciones de intertextualidad y pertinencia para el contexto; la regulación, eficacia y efectividad de la información que se escribe, y la adecuación o satisfacción de necesidades comunicativas previstas (Arias y García, 2006; Beaugrnde y Dressler, 1981; Cadena et al., 2007; Cassany et al., 1998). Dada la multiplicidad de indicadores, sería recomendable dosificarlos por procesos en distintos productos.

Se podría implementar el diseño de guías o formatos de autorreflexión o evaluación diagnóstica a través de las cuales el estudiante valore la disposición personal, las habilidades de pensamiento, las habilidades lingüísticas y comunicativas y, los estilos de aprendizaje, en coherencia con los requerimientos del área profesional. Al igual que actividades de aprendizaje individuales o grupales, promotoras del conocimiento del estudiante sobre sí mismo, el conocimiento sobre la tarea, y el conocimiento sobre los procedimientos y las estrategias que exige la finalización de la producción escrita,

con posibilidades de socialización antes, durante y después de la tarea académica. Al respecto, las políticas de acceso, permanencia, graduación, inclusión educativa, atención a la diversidad o bienestar estudiantil, han configurado estrategias que podrían articularse con lo enunciado o readaptarse según la particularidad del estudiante o el área específica.

Los procedimientos aludidos podrían modificar prejuicios sobre la escritura académica como tarea de aprendizaje y evaluación, facilitando su comprensión como proceso complejo de aprendizaje, y práctica social, cultural y académica que reclama lectura y reescritura continua; acompañamiento, interacción e intercambio encaminado a la construcción de conocimientos con otras personas y escenarios disciplinares; elementos que, en conjunto, reiteran sobre el acceso, comprensión, organización y reinterpretación de la información objeto de la producción escrita (Arciniegas, 2016; Carlino, 2005; Cadena, et al., 2007). Proceso cognitivo escritural inseparable, interrelacionado y superpuesto con la lectura crítica, la modificación de significantes y significados ofrecidos por el marco conceptual abordado, y la transformación de conocimientos (Cassany, 2006; Cervara et al., 2007).

Por tanto, las tareas desde la escritura disciplinar se constituyen en textos de comunicación en el marco de la circulación social y reinterpretación por parte de cualquier lector, con posibilidades de sometimiento al escrutinio público y legitimidad académica. En coherencia, las actividades del aula deben instalar la lectura interactiva, dialógica, colaborativa y cooperativa, no solo de artículos de divulgación científica, sino de textos de autoría de los estudiantes; espacios de discusión, socialización, revisión, evaluación, reconstrucción y manipulación de la composición que, regulados por rúbricas de interpretación textual, atiendan a la intención comunicativa, el sentido global del texto, las formas de enfrentar la tarea, organizar la estructura textual, usar la lengua escrita y las convenciones del género indicado, relacionar el significado con los contextos, resignificar el discurso, proponer intertextualidades, reconocer los mecanismos y situaciones de comunicación, entre otros. Con lo anterior, lograr como valor agregado el distanciamiento y la objetivación de la propia escritura (Camps, 2012; Peña, 2009; Zayas, 2012).

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y, lo es también, porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción. (Camps, 2012, p. 33)

Y actividades cooperativas y colaborativas, que, desde el análisis de caso, los talleres de escritura, el uso de modelos, la tertulia dialógica académica, la práctica simulada, las comunidades de indagación, los seminarios, el entrenamiento y los ejemplos de observación, permitan a los estudiantes asumir roles y funciones de participación decisoria, reciprocidad y compromiso compartido, en lo relativo a la lectura crítica y la composición sugerida. Momentos que consolidan la adquisición de habilidades instrumentales y procedimentales sobre cómo leer y escribir, transferir la adquisición de teorías y normas, construir textos según su estructura y función, organizar y ana-

lizar materiales de lectura, evaluar acorde al género y concepto en discusión, simular entornos de socialización académicos, reconstruir los textos tarea de aprendizaje, establecer alternativas a los problemas de lectura o escritura encontrados, contrastar estrategias y técnicas, entre otros. Actividades que estarán siempre bajo la orientación, regulación, valoración, observación, retroalimentación y monitoreo del docente.

El taller debe planearse para equipos pequeños, distribuidos siempre en razón con la heterogeneidad de los participantes en estilos de aprendizaje, saberes culturales, apropiación conceptual, competencias textuales o desempeños laborales o profesionales; promoviendo el aprender a aprender, hacer, reaprender, aplicar, cooperar, resignificar conceptos, inferir, transferir, encontrar alternativas, pensar en vacíos y tensiones, ampliar expectativas de logro a mediano plazo, demostrar seguridad emocional y confianza interpersonal (De Miguel Díaz, 2005; Johnson et al., 1999; Includ-ed Consortium, 2011; Maya, 1996).

La regulación socialmente compartida del aprendizaje propicia la construcción de conocimiento compartido, modificación de percepciones y sentimientos positivos sobre las tareas, objetivos, contenidos y procedimientos de escritura; monitoreo y evaluación continua, compromiso de mejoramiento y, acciones al servicio de los resultados. Ratificando que el apoyo, los modelos, los andamios y la colaboración de compañeros o maestros, se revierten en la corregulación del aprendizaje (Panadero y Järvelä, 2015), la democratización del conocimiento, el diálogo igualitario, la igualdad en la diferencia, el sentido de aprendizaje y participación decisoria en la gestión de la tarea (Aubert et al., 2009)

Así, la autorregulación del escritor está determinada no solo por el proceso de producción del texto, sino, además, por la situación de comunicación y el contexto social al que debe responder. En este enfoque se considera que hay conocimientos sociales que, al ser aprendidos mediante la práctica por el escritor, le permiten mejorar la producción de los textos. o social, entonces, se relaciona con conductas que se aprenden, y que se suponen se fijan para construir las formas de producción de los textos escritos (Arciniegas, 2016).

En resumen, en la enseñabilidad del área se prioriza el discurso epistemológico, los portadores de texto académicos y científicos, la organización sistemática de prácticas de enseñanza, tareas de escritura, formatos de trabajo independiente, rúbricas de autoevaluación y evaluación y, actividades interactivas (presenciales, digitales y virtuales); exigiendo a los estudiantes demostrar, resolver desafíos, problemas, ejercicios complementarios, y profundizar en el tópico de interés; viabilizando la socialización sobre la apropiación de conocimientos, el reconocimiento de capacidades y habilidades para escribir desde la estructura disciplinar, y la comprensión relativa a la tarea de escritura, sus estándares y cánones (recursos, estrategias y condiciones).

Y para los estudiantes con los estilos y particularidades de aprendizaje, es oportuno fortalecer conocimientos, habilidades y competencias textuales a través del contrato individual de aprendizaje, la tutoría y la colaboración de un compañero: par académico. Prácticas de enseñanza que, siguiendo los postulados nominados, flexibilicen actividades, materiales y formas de explicar, representar, hacer y comunicar el contenido, interactuar con el saber disciplinar y manifestar los indicadores de logro

académico; beneficiando la memoria comprensiva y la significatividad del saber desde el lenguaje escrito. Atención educativa a la diversidad que instala otro tópico de discusión, a propósito de las adaptaciones curriculares, didácticas, metodologías, los ajustes razonables desde la enseñabilidad de las áreas específicas y la equiparación de oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes según sus capacidades funcionales (Crue, 2014; Dalmau et al., 2015).

Por su parte, el estudiante debe reflexionar sobre el compromiso como aprendiz, la concepción de escritura, aprendizaje y evaluación adquirida en la trayectoria educativa y experiencia social, en procura de tomar conciencia sobre las relaciones que allí subyacen para su formación profesional y laboral, los requisitos lingüísticos -fonología, sintáctica, semántica y pragmática-, las regularidades académicas y disciplinares —estructura, forma, contenido, funcionalidad, intencionalidad y contexto— (Álvarez y Ramírez, 2006; Salvador y Gutiérrez, 2005); las exigencias cognitivas —atención, memoria comprensiva, interpretación, relacionamiento entre distintos saberes y entornos—; y la voluntad para aprender a reaprender y reescribir —planeación, textualización, revisión, edición y socialización—. Estos son prerrequisitos para dialogar, leer, indagar, argumentar, proponer, escribir con y desde los textos académicos, comprenderlos y usarlos como objetos y herramientas de aprendizaje y pensamiento, reescribirlos desde y para la comunidad de referencia, demostrando su saber decir desde la escritura o las competencias textuales esperadas (Caldera, 2003; Castelló, 2009; Clemente y Domínguez, 2003; Peña, 2009; Ramírez, 2018). «El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción de conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla» (Camps y Castelló, 2013, p. 18).

La autoevaluación de las diferentes producciones textuales, sería el hábito deseado para alcanzar los indicadores de logro, fortaleciendo el aprendizaje desde la lectura, relectura, búsqueda, verificación, escritura y reescritura; las capacidades para tener éxito en la ejecución de la tarea, comprendiendo los beneficios directos o indirectos obtenidos al realizarla (Álvarez y Ramírez, 2006; Pintrich, 2002); y la concepción de la escritura como herramienta para aprender, reaprender y desaprender, en especial en los primeros semestres dada la transición de la formación básica a la superior y el ingreso a un área disciplinar y científica. «La relación entre lectura, escritura y conocimiento se refiere tanto al conocimiento para poder leer y escribir desde la perspectiva de la organización del texto, como el conocimiento que se deriva de las prácticas de lectura y escritura» (Carvajal y Ulloa, 2013, p. 45).

El seguimiento de las guías de autoevaluación reclama motivación, compromiso y expectativas del estudiante para descentrarse de lo personal, planear antes de redactar, no escribir todo lo que piensa de una vez, objetivar la ansiedad de ser leído y evaluado por el maestro, reafirmar el atributo de la tarea —para quién escribe y por qué se aprende desde la escritura—, comprobar el sentido de la escritura, asumir los roles de aprendiz, autor, escritor, difusor, lector y evaluador (Arias y García, 2006; Carlino, 2006, 2017; Carvajal y Ulloa, 2013; Castelló et al., 2013).

En resumen, garantizar en el estudiante autorregulación para aprender desde la tarea de escritura (evidencia de aprendizaje y evaluación), voluntad para planear,

hacer esquemas, bocetos y borradores, releer y monitorear la producción, reflexividad para confirmar los indicadores de logro antes de la edición, y reconstruir el texto beneficiando los resultados esperados (Arias y García, 2006; Caldera, 2003; Murray, 1982; Smith, 1981); son alcances que demandan la consolidación de actividades direccionadas a recordar, comprender, sintetizar, analizar, traducir, reinterpretar, argumentar, resolver problemas, contextualizar, tomar decisiones y elaborar nuevas líneas de sentido.

La autorregulación de la escritura es un resultado lento que conlleva para el estudiante el ajuste de expectativas y atribuciones sobre su aprendizaje, el reconocimiento de capacidades, el ir y volver sobre los formatos y las producciones escrituras, hasta convertir la regulación del profesional docente, los compañeros y las guías, en procedimiento personal transferible a diferentes situaciones de aprendizaje y desempeño (Martínez Fernández, 2007; Monereo et al., 2004; Ramírez, 2010).

Ese es el encuentro con el saber que viabiliza la transferencia progresiva o paso gradual del control «del docente experto al estudiante novato», la reflexión sobre las tareas, la construcción de las propias representaciones mentales, el sentido a la experiencia de interacción y, la reconstrucción sobre las concepciones y atribuciones de aprendizaje; eslabones para el aprendizaje comprensivo, el cambio conceptual y la autorregulación (Coll, y Solé, 2004; Daniels, 2003; Davini et al., 2002; Herrera, 2003; López López, 2007; Martínez Fernández, 2007; Monereo y Clariana, 1993; Monereo et al., 2004).

[...] los distintos propósitos en el aprendizaje de la escritura basada en situaciones comunicativas confluyen en dos sistemas de actividad: el aprendizaje del género discursivo implicado y de sus características lingüístico-discursivas, y la actividad comunicativa que da sentido a la escritura (Camps, 2012, p. 30).

El resultado para el estudiante, si lo desea, sería el autoconocimiento de sí mismo y la disposición para asumir el rol de aprendiz, lector y escritor que conoce y reconstruye de manera intencional el saber desde el lenguaje escrito, usa estrategias de aprendizaje, lectura y escritura, ha logrado la reflexión metacognitiva y reflexión metalingüística; procesos que en conjunto favorecen el dominio, la pericia y las percepciones sobre metas y competencias de aprendizaje (Caldera, 2003; Fraca y Maurera, 2006; Monereo et al., 2004; Rosales, y Vásquez, 2006; Solé, 1991).

3. Escribir para comunicar pensamientos y conocimientos

El tiempo de recepción, comprensión, aprendizaje y las oportunidades de intercambio e inmersión en la cultura textual de los primeros semestres, se debe consolidar en el resto de la carrera profesional (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2017; González, 2012; McLeod, 1992; Molina, 2012), porque el reconocimiento de la identidad discursiva no es suficiente para su apropiación y práctica, de ahí la trascendencia de los libros, artículos, contenidos, prácticas, artefactos, materiales, guías, formatos y textos desde distintas tipologías que viabilicen en las asignaturas teóricas, teórico prácticas

y prácticas, la lectura interactiva, analítica, interpretativa y crítica y, la práctica de la escritura, reescritura y edición de textos descriptivos, explicativos o argumentativos según sean las necesidades, retos y movimientos en el campo disciplinar, garantizando el pensar y escribir en el marco epistemológico del área.

[...] enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de educación superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de —y, por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con— sus respectivas comunidades profesionales (Castelló, 2014, p. 350).

En coherencia, los microcurrículos de las asignaturas asumen la responsabilidad de delinear los propósitos de aprendizaje, y los entornos de aula materializan y regulan las prácticas pedagógicas para lograrlos, la selección de textos académicos y científicos como objetos y herramientas mediadoras para interpretar el discurso de las ciencias, los procedimientos, técnicas y datos disciplinares, y las rutas orientadoras para resignificar, comprender y aprender las lógicas especializadas de la disciplina, en razón de los conocimientos previos, la apropiación histórica, teórica y metodológica del lenguaje disciplinar (laboral, jurídico, técnico, social, ideológico, cultural...); requerimientos para leer, conversar, escribir, reproducir, representar, postular tesis, enjuiciar, criticar, problematizar, debatir, encontrar soluciones, contrastar, concluir, validar, experimentar, comprobar, transferir, generalizar, simular, proponer, construir sentido, innovar, crear nuevos saberes o ejes de comprensión disciplinar e interdisciplinar (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2003, 2017; Cassany et al., 1998).

Y como ha tratado de explicarse en el apartado anterior, el aprendizaje individual, social, dinámico, cultural, situado, distribuido e interactivo como prioridad de los microcurrículos en los diseños curriculares, debe articular prácticas magistrales, dirigidas y orientadas por el maestro; prácticas o actividades guiadas, colaborativas y cooperativas; y prácticas de trabajo independientes, orientadas a la profundización conceptual, la indagación y construcción escrita, la elaboración de informes de lectura y reseñas críticas, escrituras narrativas, crónicas, documentales, estados de arte, ensayos, artículos de reflexión o artículos de investigación formativa; textos que se constituyen en productos de evaluación, y promueven la cultura de la escritura académica y disciplinar en los programas.

En tal sentido, enseñar para aprender y escribir desde el saber específico, permite aprovechar la tertulia dialógica literaria, el club de lectura, el taller de escritura, el proyecto de aula, el centro de interés, el análisis de caso, la resolución de problemas, la práctica en contexto, la narrativa digital, la pasantía externa, el seminario socrático, la comunidad de indagación, el concurso de oratoria, el semillero de investigación, el simposio de profundización, la red académica, el comité de la revista, el proyecto de investigación, el aprendizaje por retos o el aprendizaje de servicio, según sean las exigencias del campo de conocimiento, las expectativas del estudiante, el carácter dinámico y pragmático de la situación discursiva (Camps, 2012; De Miguel Díaz, 2005; Pulido y Zepa, 2010). Prácticas pedagógicas que permiten al estudiante comprender, leer y escribir conforme el ritmo de las comunidades académicas, demostrar la com-

preensión de múltiples textos y contextos, organizar y transformar la información en conocimientos, en la perspectiva de la intertextualidad (Barzilai et al., 2018), la interdisciplinariedad y la interculturalidad.

Actividades de aprendizaje que desde la trazabilidad del diseño curricular, habilitan al estudiante para escribir, comunicar, practicar y compartir normas, valores, expectativas, preocupaciones, tópicos de profundización, problemáticas e innovaciones propias a la disciplina y sus relaciones interdisciplinarias, instrumentales, laborales, empresariales, políticas, éticas, culturales e investigativas; no solo en el entorno de aula con los compañeros novatos, sino en comunidades de aprendizaje profesional y en medios propios de divulgación científica. Proceso didáctico que requiere la disposición del docente para «saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 1997, p. 47).

[...] explorar otras formas de escribir ciencia con las que se sientan más identificados y a través de las cuales se atrean a hacer oír su propia voz. Esta tarea se hace mucho más imperativa en medio de una transición como la que han desencadenado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Peña, 2009, p.5)

El aula se convierte así en un taller de lectura y escritura predispuesto para recibir la escritura como proceso de comprensión y descubrimiento de significados que ocurre a través de la composición misma, no antes. Resuelve la duda y confirma la apropiación de la estructura canónica, el género discursivo enunciativo, microestructural, macroestructural, supraestructural y epistémico del área (Carlino, 2013; Carvajal y Ulloa, 2013; Cassany et al., 1998; Natale, 2012; Martínez, 2002); la intertextualidad, interdisciplinariedad, relevancia y vigencia temporal del concepto y su significado, los contextos históricos e ideológicos donde ha sido objeto de debate; entramado comunicativo, social y cultural que hace posible la interpretación sobre la cual, tiene sentido la construcción escrita como producto de aprendizaje.

Composiciones escritas que también se constituyen en insumos académicos, facilitando al estudiante su acceso a la comunicación e intercambio con las comunidades disciplinarias en las que espera ingresar y aportar (Álvarez y Ramírez, 2006; Bajtín, 1998; Cadena, et al, 2007; Freire, 1984). Y su toma de posición crítica y proactiva, en las comunidades discursivas de interacción virtual, mediadas por el internet, donde la democracia del conocimiento, los nuevos roles de lectura, escritura, autoría, los géneros discursivos (sitios web, correos electrónicos, foros...) y formas masivas de comunicación; reclaman la comprensión de la lectura y la escritura como actos cotidianos que no siempre son parciales, neutrales o unívocos (Cassany, 2006). «El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros» (Silvestri y Blanck, 1993, tal como se citó en Campus, 1997, p. 26).

En consecuencia, cualquier texto como producto de aprendizaje académico es polifónico y tiene coautorías, demanda atención excesiva del estudiante en beneficio de redactar y reescribir mientras se transforma y produce conocimiento; enfrentando

al aprendiz, lector y autor a nuevos problemas, tal como la representación mental de la tarea académica, el concepto situado y los procesos implicados en decir el conocimiento y argumentar lo que piensa (validar, generalizar, establecer causales, diferencias, discutir, predecir); momentos donde la disposición y voluntad para revisar y reconstruir se convierten en el eje articulador del texto final. Textos que, se escriben como si fueran obras de arte por la intención de exhibirlos o mostrarlos en pro de su aceptación en actividades de socialización, comunicación social, evaluación profesional y validez investigativa (Camps y Castelló, 2013; Colmenares, 2013), y en eventos donde se usa la cultura escrita para la interacción: simposios, foros, congresos, mesas de trabajo, revistas y redes académicas.

La lectura crítica y la escritura continua de textos académicos en la enseñanza de las áreas, garantizan la remodelación y producción escrita disciplinar, afianzan disposiciones, saberes, identidad epistemológica, responsabilidad social, ética, estética y política, y nuevas concepciones para adecuar y articular el conocimiento a la discusión, realidad, significación y reciprocidad de la situación comunicativa [...] «implicada en la finalidad del texto que se escribe y que se pretende que sea leído por una comunidad que se considera destinataria del texto y, la de aprendizaje del género que, es objeto de enseñanza» (Camps y Castelló, 2013, p. 22).

Productos de escritura desde los cuales confirmar la reflexividad, la experiencia, el avance en el nivel educativo, la tendencia motivacional sobre el conocimiento que se escribe y reaprende, la autonomía, la independencia, el autoconocimiento metacognitivo y de autorregulación del estudiante sobre sus capacidades, estrategias, competencias. La reestructuración y el cambio conceptual, la comprensión de las relaciones interdisciplinarias y heterogéneas del objeto de estudio según interlocutores, fines, diálogos, sentidos, medios, entornos, contextos y textos; el pensamiento crítico requerido para tomar postura en la comunicación cotidiana, mantener o transformar las relaciones profesionales. La concepción sobre sí mismo como autor y de la escritura, como instrumento epistémico y político para la gestión, la confirmación de la identidad profesional, y la transformación y difusión de conocimiento (Álvarez y Ramírez, 2006; Arredondo, 2006; Carlino, 2003; Colmenares, 2013; De la Barrera y Bono, 2004; García y Fidalgo, 2004; Kalman, 2008; Valery, 2000).

La discusión sobre el escribir para comunicar pensamientos y conocimientos se instala de nuevo, en las políticas curriculares responsables de unificar discursos y posibilitar acciones para afianzar la cultura académica como sello de identidad pedagógica.

4. Cultura escrita como eje de la formación profesional

Reconociendo la diversidad de proyectos de intervención educativa, grupos y líneas de investigación liderados en la educación superior y relacionados con el estudio y la investigación de la lectura crítica, la oralidad y la escritura de los estudiantes, la didáctica en la enseñanza de la lengua escrita en el currículo, la comprensión de los textos o la alfabetización académica como eje del aprendizaje, entre otros (Castelló, 2014; Carlino, 2017; González y Salazar, 2015), es sorprendente que los resultados, las discusiones y las conclusiones sobre el particular, aún no dialoguen o impacten

las didácticas, las actividades académicas y los diseños curriculares de los programas de formación (CNA, 2013).

Buscando el posicionamiento del lenguaje escrito, la alfabetización académica desde el sistema de circulación y divulgación científica propia de las disciplinas en educación superior; el tópico de interés se debe visibilizar en la política curricular beneficiando la gestión de proyectos, metas, mecanismos y metodologías transversales a los programas de formación a través de los cuales se garantice la interacción de los docentes y estudiantes con textos, géneros y prácticas discursivas científicas y académicas, desde entornos y contextos reales, posibles y digitales; estabilizando la corresponsabilidad de los diferentes actores en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber conceptual y procedimental de la escritura disciplinar, tanto como la producción y publicación de textos escritos resultado de aprendizaje, garantía del ingreso e intercambio en la comunidad académica específica o interdisciplinar (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005, 2017; Mantilla, 2013, Peña, 2009).

La ciencia circula a través de la comunidad bajo formas variadas: boletines de investigación, periodismo, foros de divulgación, educación. Así se adapta a todas las audiencias. Circula de arriba abajo, de las investigaciones a la sociedad, pero también de abajo arriba, de las necesidades cotidianas a la búsqueda técnica de soluciones. Y también circula de lado a lado: de una disciplina a otra. En cada caso, el conocimiento científico se reencarna para conectar con cada audiencia (Cassany, 2006, p. 245).

Así mismo y debido a las particularidades de aprendizaje de algunos estudiantes, se deben aprovechar los sistemas simbólicos del lenguaje disciplinar y la diversificación de principios, formatos y alternativas de explicación, representación y comunicación, para ayudar y ofrecer las oportunidades necesarias para que comprendan y demuestren aprendizajes académicos (Crue, 2014; Dalmau et al., 2015; Unesco, 2007; Tomasevski, 2004).

Por tanto, la perspectiva pedagógica y educativa desde el proyecto educativo institucional, debe incluir la cultura de la lectura crítica, la oralidad y la escritura académica como ejes de la identidad institucional, la demostración de las competencias globales, generales, profesionales y laborales en los estudiantes, la oportunidad de establecer relaciones y alianzas interdisciplinarias, interinstitucionales, internacionales e interculturales, y la sistematización y divulgación de experiencias exitosas e innovadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación o modelos de formación donde predomine la producción, transformación, intercambio y socialización del conocimiento, al interior de la institución, o por fuera de ella (López Segrera, 2016).

Ahora, las intenciones pedagógicas y los discursos políticos legalizan la cultura, solo si se visibilizan en los planes de desarrollo, los planes de inversión y los planes de acción de las facultades y los programas, desde proyectos que tengan seguimiento, evaluación, mejora continua, y cuyos resultados sean objeto de estudio e investigación. Escenario donde los grupos de investigación están llamados a analizar y producir conocimiento, validar métodos o generar innovaciones para aportar en la enseñabilidad y la educabilidad de las áreas; liderar la difusión, validez, réplica,

empoderamiento de prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación exitosa y la discusión de los diferentes hallazgos, donde la participación decisoria de los docentes de las diferentes disciplinas sería fundamental para construir comunidades de aprendizaje y práctica, grupos de estudio y redes de investigación sobre la escritura académica disciplinar e interdisciplinar como tarea de aprendizaje.¹

¹ Redlees. Red de lectura y escritura en educación superior, creada en 2006, iniciativa de la Universidad Sergio Arboleda, en cooperación con la Asociación Colombiana de Universidades. ASCUN.

Referencias

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos*, v. 15, 93-106.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2016). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. 7a Edición.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, v. 18, 29-60.
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, v. 44, n. 2, 197-226.
- Arias, O., y García, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 37-52.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. Trillas.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2009 (2a Ed)). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno, Editores. 8a Edición en español. Traducción, Bubnova, T.
- Barzilai, S., Zohar, A., Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: a Review of Instructional Approaches and Practices. *Educ Psychol Rev*, v. 30, 973-999.
- Bazerman, C. (2016). La escritura a través del currículum siempre ha estado ahí. Prólogo a la edición en español. En C. L. Bazerman, y F. Navarro (Ed.), *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. (N. Ávila., Trad., págs. 32-37). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Baugrnade, R., y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Cadena, S., Narváez, E., y Chacón, M. (2007). Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios. *Lenguaje*, v. 35, n.1, 81-118.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias en la escuela. *Educare*, n. 20, 363-368.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 24-33.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Didáctica de la lengua y la literatura. Monográfico. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 59, 23-42.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 11, n. 1, 17-36.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, v. 6, n. 20, 409-420.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, v. 3, n. 2, 17-23.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Coll, C. (2012). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Á. T. Marchesi, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Reformas educativas. Metas 2021* (págs. 77-86). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. España. AECID.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 33-70.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *En Lenguaje*, 201-227.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura.
- Congreso de la República. (1992). *Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cres. (2018). Declaración-Cres 2018. *III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba-Argentina: Cres.
- Crue. (2014). *Formación curricular en el diseño para todas las personas*. Crue (Universidades Españolas), Fundación Once, y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M., y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universidad Ramón Llull, Cátedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. (Coor). Alliaud, A., Vezud, L., Poliak, N, y Garrote, V. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Educación Papers Editores.
- De la Barrera, S., y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción Pedagógica. Dossier: El aula: práctica y reflexión*, v. 13, n. 1, 32-37.
- De la Fuente, J, y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, n. 82, 161-171.
- De Miguel Díaz, M. (Dir). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- De Zubiría Samper, M. (1998). *Teorías de las seis lecturas. Mecanismos de aprendizaje semántico. Cómo enseñar a leer y escribir ensayos*. Tomo II: Bachillerato y Universidad. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia. Subdirección de fomento y desarrollo de la Educación Superior. Proyecto estándares mínimos de calidad*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior: Icfes.
- Didriksson, A. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la conferencia mundial de la Unesco. Capítulo IX. C. Tünnermann Bernheim, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998* (págs. 399-457). Argentina: IESALC-UNESCO.

- Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Oikos-Tau.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fraca, L., y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*, n. 72, 107-126.
- Freire, P. (1984). *La importancia de la lectura y el proceso de liberación*. (I. Tatiana Bubnova, Trad.) Siglo XXI Editores. 1a Edición en Español.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios, Trad.) Siglo XXI Editores. 1a Edición en Español.
- García, J., y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de psicología general y aplicada*, v. 57, n. 3, 281-297.
- González B., Salazar, A. (Eds). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en educación superior*. (B. E. Peña, Ed.) Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. (2012). The progression and transformations of the Program of Academic Reading and Writing (plea) in Colombia's. Universidad Sergio Arboleda. En C. B.-W. *Thaiss, Writing Programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (págs. 157-167). Anderson: Parlor Press, The wac Cleringhouse.
- Herrera, F. (2003). *Habilidades Cognitivas*. Ceuta.
- Hurtado, G. (2014). ¿Cuáles son las tendencias en las metodologías de enseñanza en la última década en Iberoamérica? *Revista Científica. Sección Educación Científica*, n. 18, 86-99.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación España, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, y Comisión Europea Dirección General.
- Johnson, D, Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, Trad.) Paidós.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, 107-134.
- López López, M. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Universitaria de Granada, Campus Universitario de Cartuja.
- López Segrega, F. (2008). Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En C. (. Tünnermann Bernheim, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998* (págs. 45-93). Argentina: IE-SALC-Unesco.
- Mantilla, C. (Coor). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo-Terce*. Análisis curricular. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO)..
- Martín, M., y Jabonero, M. (Coor). (2017). *La nueva agenda educativa para América Latina: los objetivos para 2030*. Educación 2030. España: Fundación Santillana, Universidad de Alcalá - Investigación y Difusión Educativa (IDE), con el apoyo de Unesco.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, v. 23, n. 1, 7-16.

- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Imágenes de investigación*, 35-47.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Magisterio.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum: An Introduction. En S. & McLeod, *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*. (págs. 1-8). California: Sage Publications.
- Molina, V. (2012). Escribir a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 5, n. 10, 93-108.
- Monereo, C., Pozo, J.I., y Castelló, M. (2004). El uso estratégico del conocimiento. En C. P. Coll, *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Alianza.
- Monereo, C., y Clariana, M. (1993). Profesores y alumnos estratégicos. *Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Pascal S.A. Investigación Educativa.
- Murray, D. (1982). *Learning by Teaching*. Boynton and Cook.
- N.U. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos (DUDH)*. Resolución 217 A (III). París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Natale, L. (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. . Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección textos básicos.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, v. 20, n. 3, 190-203.
- Peña Borrero, L. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Peña Rodríguez, F., y Acevedo Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y práctica. *Revista Brasileira de Orientación Profesional*, 127-132.
- Pintrich, P. (2002). The role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 1-10.
- Pozo, J. (1998. 2aEd.). El sistema de aprendizaje. En J. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. S. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 96-132). Graó.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos (Monográfico N° 2. Número Especial)*, 295-309.
- Ramírez Otálvaro, O. P. (2010). *Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Pre-escolar*. Tesis doctoral. Barcelona, España.
- Ramírez Otálvaro, P. (2018). Producción escrita como tarea de aprendizaje formativa y académica disciplinar. Proyectos de práctica profesional de estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. En S. Ortega, *Actas del segundo simposio internacional de la cátedra Unesco para la lectura y la escritura ¿Qué significa leer y escribir hoy?*

- Nuevas tendencias* (págs. 153-163). Argentina: Universidad Nacional de UNCUIYO, Instituto de Lectura y Escritura y Cátedra Unesco para la lectura y la escritura.
- Rosales, P., y Vásquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*. Facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires, 47-70.
- Salvador, F., y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Aljibe.
- Sanfabián, J.L., Belver, J.L., y Álvarez, C. (2014). Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 12, n. 4, 249-280.
- Smith, F. (1981). Myths of writing. *Language Arts*, 792-798.
- Stabback, P. (2016). ¿Qué hace a un currículo de calidad? Serie: cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. OEI - Unesco.
- Teberosky A., y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, v. 58, 5-13.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *XXII Curso Interdisciplinario en DDHH, IIDH*. San José de Costa Rica: Fundación Intermón Oxfam.
- Unesco. (2007). *Seis maneras de asegurar que la educación*. París: Unesco-IPE.
- Unesco. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción, para el objetivo de desarrollo sostenible 4. *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, Onu, ACNUR.
- Unesco. (2017). *La Unesco Avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educare*, v. 3, n. 009, 38-43.
- Vargas Guillén, G. (2011). *La educación del futuro como futuro de la educación. Ensayo fenomenológico de la filosofía de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós: A. Kozulin .
- Zabalza, M. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea S.A. Editores.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. Didáctica de la lengua y la literatura. Monográfico. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 59, 63-86.

04

Lenguaje y cultura ética en la escritura académica de estudiantes universitarios

El deber de los escritores no es conservar el lenguaje, sino abrirle camino en la historia.

Gabriel García Márquez



Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía

Magíster en Educación. Docente cátedra Centro de Idiomas.

leydyjaramillo1735@correo.itm.edu.co

Sandra Patricia Hoyos Sepúlveda

Magíster en Educación. Docente cátedra Centro de Idiomas.

sandrahoyos6914@correo.itm.edu.co

Resumen

Comprender los factores que intervienen en el proceso de producción escrita universitaria suscita una reflexión desde el contexto discursivo de los estudiantes en formación profesional, que resulta a su vez, un paradigma para su desarrollo y aplicación en el ámbito formativo. Es por ello que el software Turnitin (y su aplicación en el ITM) se presenta como una estrategia didáctica para evitar el incremento de similitud y plagio, evitando que persista una cultura del no reconocimiento de los derechos de autor. Además, contribuir a la reflexión ética sobre los modos, las formas y las costumbres del cómo se construye un discurso académico en el marco de la legalidad.

Palabras clave: *escritura académica, cultura ética, plagio, Turnitin, similitud.*

La escritura académica en estudiantes universitarios representa un eje de formación importante en la construcción de conocimiento, dado que ella es la que valida y consolida la información; permitiendo articular aprendizajes y realidades a partir de los diferentes escenarios académicos frente a su proyección laboral. De esta forma, siempre tendrá cabida una propuesta desde el sentido crítico-reflexivo acorde a las exigencias y competencias del medio en el que se desenvuelva.

Dentro del proceso de producción textual en los estudiantes universitarios, se ha visto la necesidad de reflexionar, con relación a aspectos puntuales que subyacen la intención comunicativa, vinculada a los procesos de escritura académica. De ahí el interés en la educación superior, dado que permite generar y compartir conocimiento sin dejar de lado el cómo los estudiantes perciben la escritura con síntomas de tedio, indisposición y malestar a la hora de enfrentarse al proceso argumentativo y la conceptualización de sus propuestas a partir de referentes bibliográficos.

Lo anterior se da en tanto que, para la escritura, existe un nivel de complejidad basado en aspectos éticos y de normativas legales, gramaticales, lingüísticas, pragmáticas, semánticas y sintácticas; contrario a la oralidad, en donde el mismo cuerpo hace que sea más fluido el acto comunicativo, ya que la capacidad de hablar se convierte en un asunto de lo cotidiano, de lo explícito, natural y consecutivo.

De esta manera surge como propuesta institucional el uso a nivel académico del software Turnitin, el cual tiene como objetivo encontrar niveles de similitud entre un texto académico y sus bases de datos que están constituidas por tres grandes ramas diferenciadas así: *crossref*, asociación de más de 1.400 editores que representan a 4.000 sociedades y editores (organizaciones comerciales y sin fines de lucro), base de datos propia de Turnitin y documentos alojados en internet.

1. Antecedentes

Para el docente es necesario profundizar en aspectos que trascienden la coherencia y la cohesión, un asunto ético que se hace relevante a la hora de escribir, con ello se sitúa el plagio como un escenario inquietante frente a la propuesta de los argumentos de los estudiantes a la hora de situarse ante el discurso académico, lo que no solo debe reducirse a los cursos de escritura y lectura, ya que son habilidades que se están presentando de manera transversal desde cada uno de los campos del saber específico. De esta manera se podría afirmar, según Ochoa y Cueva (2014), la relación entre el plagio y los procesos de escritura académica:

Según los encuestados, tres causas académicas en relación con la escritura explican el plagio: primero, la mala formación de los estudiantes, especialmente en relación con los procesos de lectura y escritura; segundo, los hábitos de escritura que traen del colegio y, tercero, el tipo de trabajo que solicita el profesor y la manera como se lleva a cabo este proceso (p. 5).

Comprendiendo lo anterior, se podría pensar que los estudiantes no poseen hábitos para la escritura y no presentan motivación a la hora de leer, en un medio donde la lectura se ha convertido en un proceso de exigencia académica; lo que en su mayoría los lleva a que no lean por placer, sino por necesidad de entregar un trabajo escrito.

De la misma manera, las lecturas se convierten en superficiales y carentes de argumento, conducta recurrente observada por los docentes a la hora de hacer la revisión de los textos entregados por los universitarios y que se ve influenciada por los medios más usados actualmente, como lo son las redes sociales (medio de mayor acceso para los estudiantes).

Dicho lo anterior, una de las formas utilizadas por los docentes a la hora de revisar la escritura académica es ingresar en un buscador web un párrafo construido por los estudiantes, validando similitudes, tecnicismos y palabras que habitualmente no son de su uso propio.

Lo anterior, haría pensar que el estudiante, recurre al plagio por un vacío conceptual frente a la información desde la cual debe partir para escribir; a su vez, desconoce la intencionalidad académica específica sobre la que quizás pretende presentar una postura crítica. Al respecto, Ochoa y Cueva (2014) manifiestan que:

Un resumen de los motivos del plagio se refleja en el siguiente comentario: por desconocimiento del tema, porque algunos profesores piden algo muy teórico y el estudiante no sabe cómo manejarlo, por no tener nada que decir, por no confiar en sí mismo (p. 6).

Así, se permite evidenciar los aspectos que se relacionan cuando los estudiantes deben establecer soportes conceptuales a la hora de escribir, lo que incide en «copiar y pegar» sin realizar las debidas citaciones de las normas establecidas para ello, además de tomar los diferentes apartados como escenarios que pueden leerse y asumirse con la postura propia; lo que busca entonces presentar es, a través de la línea de la

investigación que se viene citando, algunas de las dificultades más frecuentes que manifiestan los estudiantes al momento de escribir.

Para cualquier trabajo se necesita tener un problema y a partir de eso comenzar a desarrollar el marco argumentativo, sin embargo, ya cuando se tiene el problema nos encontramos con otra dificultad que es el desarrollo de la estructura argumentativa.

- a. Aportar una idea propia: «en un principio me parece que no voy a ser capaz de aportar ninguna opinión propia. Solo puedo lograrlo cuando ya llevo muchísimo tiempo leyendo y contrastando autores muy distintos».
- b. Hacer análisis profundos: «me quedo como en un análisis más bien superficial».
- c. Encontrar las fuentes: «las dificultades son encontrar las fuentes primarias e incluirlas adecuadamente en el texto» (Ochoa y Cueva, 2014, p. 104).

El contexto anterior permite evidenciar no solo el asunto de poder argumentar o presentar ideas claras frente a lo que se viene escribiendo, también se logra destacar un escenario que refleja la citación como un elemento importante a la hora de escribir; es decir, realizarla de forma correcta frente a los lineamientos propuestos para ello, y en este caso se hará referencia a la citación de las normas APA, un aspecto de gran preocupación para los estudiantes y para los docentes a la hora de referenciar aspectos conceptuales frente a la escritura de textos académicos, ya que se puede pensar desde el desconocimiento, que al citar fuentes de otros autores, el texto puede perder originalidad o la esencia de quien escribe; sin embargo, este asunto se describe por Cabada, citado Morán (2016) donde se afirma que:

La simple idea de que el plagio existe en el ámbito académico parece remecer los fundamentos bajo los cuales se construye la enseñanza. Y esto porque desde el punto de vista del proceso educativo, el plagio amenaza aspectos esenciales de la formación del estudiante como son la innovación, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias. En el caso de las instituciones educativas el plagio amenaza su razón de ser tanto como centro de enseñanza como de investigación (p. 2).

Lo que permite prever un asunto éticamente presente por sus implicaciones frente a la formación de los estudiantes, donde la inmediatez a la información a través del uso de las TIC puede ser un recurso no bien utilizado al intentar «copiar y pegar» fuentes respecto a lo que escriben, sin ser citadas o referenciadas de manera correcta. De esta manera Sánchez (2005) plantea que existen dos situaciones que generan un problema ético en la construcción de un texto, a saber,

o bien el de pensar exclusivamente por mente ajena (algo bastante diferente a organizar las voces para construir un discurso definido) o el de apropiarse de manera indebida de lo que otro ha construido, investigado o comprendido. Digámoslo sin ambages: tomar información de una fuente y presentarla como propia es, sin lugar a dudas, plagio (p. 6).

Es así como surge la necesidad de citar y argumentar a partir de los referentes conceptuales, donde los estudiantes en su proceso de escritura puedan definir los

términos que representan las ideas principales en sus textos, más allá de hacerlos parte de su escritura y darle la voz que articula su propuesta argumentativa desde estas citas; ya que ellas no deben presentarse solo como información anexa al texto que se construye, sino que debe sugerir un apoyo a las ideas que se sustentan, discuten o reafirman desde la posición frente al tema que se está escribiendo.

2. Marco teórico

La escritura se ha logrado definir a partir de la forma de transmitir ideas, compartir información y representar la oralidad a través de los textos; reflejando la realidad del contexto y sus principales necesidades, intereses y proyecciones, lo que ha permitido presentar la escritura. Según Ong y Chartier (como se citaron en Jarpa, 2013):

Desde sus orígenes la escritura ha sido considerada como un producto cultural y científico, constituyéndose a lo largo de los siglos como el sistema comunicativo por excelencia en la mayoría de los pueblos, siendo un elemento clave de la memoria colectiva y una parte constitutiva de la historia de la humanidad (p. 30).

Sus principales legados y funciones en la expresión escrita permiten analizar cómo esta representaba un registro de actividades en los pueblos de generación en generación; aportando a los avances en la sociedad y su evolución en los diferentes ámbitos cotidianos, sociales, académicos, económicos, políticos y, finalmente, culturales.

Es importante considerar el ámbito disciplinar frente a la escritura académica, ya que es un asunto de apropiación de conocimiento, donde el discurso podría variar entre un estudiante y otro de acuerdo con su campo de saber y de formación específico; lo que le representa la propuesta de sus propios argumentos frente a la postura que toma y defiende a través de sus ideas, realizando una presentación de sus voces en aspectos que hacen parte de sus textos y contextos, en su formación disciplinar y las áreas que la componen.

Establecidos los intereses de la escritura académica, es de mencionar que para ella es de suma importancia el seguimiento de normas y directrices que permiten estandarizar y regular la información, como también darle sustento teórico y conceptual; que para el ITM está consolidada en la Norma APA, especialmente para el uso de referentes que posibilitan darle respaldo a las ideas de quien escribe.

No es ajeno a las clases de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas la presentación de un artículo académico con intereses argumentativos, y bajo líneas temáticas nacidas de los campos de conocimiento específicos de los estudiantes, articulado con el punto de vista y los intereses de publicación de los mismos.

En muchas ocasiones, donde la escritura académica tiene fundamento y soporte teórico, representa el «talón de Aquiles» para los estudiantes, puesto que aplicar las normas APA se convierte en el seguimiento de unas instrucciones que no se logran llevar a cabo, lo que sin duda se convierte en un tema de plagio por formato y sin intencionalidad.

3. Plagio por formato

El plagio por formato sucede cuando el estudiante no realiza el seguimiento de instrucciones con relación a la aplicación de la normatividad en las referencias que requiere su escritura académica, también suele emplearse, porque sencillamente no ve la necesidad de instaurar momentos dialógicos entre sus posturas, los conceptos y teorías. Algunos de los plagios por formato más recurrente son:

- Copiar y pegar.
- Parafraseo incorrecto.
- Uso de referencia de manera inapropiada, donde se pierde la intención de citación y conecta directamente con las ideas de quien escribe, asumiéndose de su autoría.

4. Plagio sin intencionalidad

El plagio sin intencionalidad sucede cuando el estudiante no hace uso adecuado del orden de citación (autor, año, página), atendiendo a las directrices con relación a la citación textual, cita de cita, cita directa o indirecta o parafraseo.

Es muy probable, además, que quien escriba no reconozca el plagio en sí mismo, dado que intenta hacer uso de la normatividad, pero esta deja de ser pertinente de acuerdo con la estructura semántica y sintáctica del texto, y su rigor académico.

En consecuencia, con lo anterior, y según Girón (como se citó en Soto Rodríguez, 2012), el plagio atiende a:

- a. Cuando se toman ideas o palabras escritas por otros sin reconocer de forma directa el haberlo hecho.
 - b. Se produce también al presentar como propio un trabajo de forma parcial o total sin ser el autor o autora de dicho trabajo.
 - c. Al actuar de mala fe deliberadamente al copiar la propiedad intelectual de otros para producir un daño a los autores originales.
 - d. Al copiar cualquier objeto de fondo o de forma, ya sea una situación, un desarrollo o incd. luso una simple frase.
 - e. Al copiar lo dicho por otro en un discurso o dictado sin hacer referencia a la persona que lo dijo.
- Al imitar un modelo y reproducirlo de forma idéntica de nuevo se incurre en este delito (pp. 2-3).

Con lo planteado anteriormente, el plagio académico se podría asumir como «copiar y pegar» en un texto en el cual se presume como propio aquellas ideas planteadas por otras personas, donde la citación cumple un papel fundamental a la hora de ser referenciada a partir de las directrices que brinda la norma vigente. A su vez, el software Turnitin permite evidenciar dichas similitudes en los textos argumentativos que elaboran los estudiantes de los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas del ITM, donde podría presentarse un presunto plagio en función de sustentar las ideas propuestas, teniendo en cuenta la mirada de otros

autores o escritos relacionados con la tesis que se busca desarrollar, el cual podría ser no intencional en el uso inadecuado de la citación desde las normas APA.

De igual manera, no ha sido solo un concepto definido por algunos autores que han demostrado su interés por el plagio académico, sino que además puede verse sustentado por la normativa colombiana que propone, a través de la Ley 23 de 1982 sobre derechos de autor en su Art. 2:

Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas, las cuales se comprenden como todas las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación (p. 1).

Y en el párrafo del Art. 5 «La publicación de las obras a que se refiere el presente artículo deberá citar el nombre o seudónimo del autor o autores y el título de las obras originales que fueron utilizadas» (p. 3).

En definitiva, resulta un reto importante incorporarse a las prácticas discursivas que actualmente se encuentran mediadas por diferentes herramientas que facilitan el acceso inmediato a la información en lo ágil, lo pertinente y lo flexible. Siendo así, la argumentación es un asunto que siempre estará articulado al momento reflexivo y crítico como también a los escenarios de persuasión y disuasión en los procesos de escritura.

La correcta citación se valida en el uso adecuado de la norma y las implicaciones legales que trae consigo, para ello cabe mencionar lo estipulado en el estatuto de propiedad intelectual del ITM (2013). Con relación a los derechos morales se establece que son un

conjunto de derechos personalizables inembargables, intransferibles e imprescriptibles en cabeza de los creadores de obras protegidas por las leyes de propiedad intelectual. Estos derechos pertenecen a los autores, a los artistas, intérpretes, ejecutantes independientemente de la titularidad de los derechos patrimoniales, en consecuencia, siempre deberán ser reconocidos al momento de hacer cualquier uso de las obras (p. 9).

Y articulado con lo anterior, el apartado referido a la producción intelectual de los estudiantes que especifica: «Todo aquel resultado de la propiedad intelectual y/o creadora de los estudiantes cuando sea resultado de las actividades académicas e investigativas del estudiante para con el ITM» (p. 19); lo que sugiere, entonces, que para la institución reviste importancia la construcción académica, el reconocimiento del producto escrito y salvaguardando sus derechos morales y patrimoniales.

Así, un tema que ha generado interés desde la función académica —como lo presenta Jarpa (2015)—, se propone a través de la escritura un escenario que refleja dos aspectos importantes desde la lingüística aplicada y la evaluación, lo que permitió establecer la rúbrica como un elemento importante a la hora de evaluar procesos de escritura académica, una evaluación desde la heterogeneidad que se puede presentar en el desarrollo de los textos académicos propuestos por los estudiantes, es por ello que desde

la práctica del discurso escrito deben hacer parte varios elementos que se permiten configurar en su comprensión y proyección desde la intervención investigativa.

La escritura en estudiantes universitarios se ha de considerar en tres dimensiones: cognitiva, lingüística y social. En este orden, se permite conocer el diseño de la tarea a la hora de escribir, es decir, su estructura, el cómo el estudiante logra percibir las diferencias de los géneros discursivos, el paso a paso para desarrollar la propuesta que se le sugiere, el uso adecuado de las referencias bibliográficas para soportar su punto de vista y el conocimiento del saber que se desea escribir. En esta dirección se sugiere para el docente considerar tres momentos a la hora de revisar la producción textual de los estudiantes según Jarpa (2015):

[...] una primera versión del escrito, la que será evaluada por el profesor, generando en esta instancia la retroalimentación sobre los errores o discrepancias generadas; una segunda versión del escrito, donde el estudiante incorpora mejoras en su texto y se somete, nuevamente, a la retroalimentación del profesor o de un colaborador que puede ser otro estudiante y, finalmente, la versión final (p. 13).

Lo que implica delimitar unos tiempos y un paso a paso para lograr el objetivo en el proceso de producción de los estudiantes.

En la relación con la dimensión social, se resalta la función comunicativa, es decir, en la primera versión, el estudiante escribe de manera individual o podrá hacerlo con sus compañeros, donde la segunda versión permite evidenciar desde el trabajo colaborativo como una propuesta de fortalezas y transferencia de conocimientos en las prácticas escriturales, que facilitan la alfabetización dentro de la escritura académica y promueve escenarios de mayor accesibilidad para los estudiantes a la hora de escribir.

De otro lado, la dimensión lingüística lleva al estudiante a apropiarse de elementos formales que hacen parte del texto: la coherencia y la cohesión, dos aspectos que deben estar debidamente articulados frente a la estructura del texto sugerida por el docente; además de que esta sea conocida e identificada por el estudiante, quien asume y se apropia de los diferentes elementos para llevar a cabo la escritura acorde a los procesos de evaluación, lo que permite identificar procedimientos presentes en la escritura, aspectos que son relevantes y asociados a los que nombra Jarpa (2015).

Al respecto, creemos que un instrumento de evaluación que puede dar cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura académica es la rúbrica, fundamentalmente, porque mide distintos niveles de desempeño alcanzados, pudiendo dar cuenta de forma cualitativa las dificultades y/o errores que se presentan (p. 42).

A este propósito, se hace necesario conocer y diferenciar la evaluación, dado que juega un papel importante y diferenciador a la hora de entregar un producto final por parte del estudiante; pues no solo debe reconocerse como un asunto de forma, sino, además, diferenciarse en el fondo que este mismo asume; para lo que se hace importante la función que cumple el software Turnitin, el cual permite revisar y validar las citas y referencias que sirven como sustento académico de los argumentos que conforman el texto; siendo así, la posibilidad de resguardar los derechos de autor. a su vez identifica los niveles de similitud que presenta el estudiante en el texto entregado en relación con los textos alojados en bases de datos o en la internet.

De esta manera se hace necesario aclarar, que Turnitin no interpreta si un párrafo está mal citado o no, compara similitud; depende de la experticia del docente validar dicha citación, donde además se debe considerar la interpretación que se le puede dar a los colores que surgen como resultado a la hora de escanear los textos en el software así:

- a. Verde: 1% al 24% cantidad adecuada. A partir del 25% cantidad inadecuada, exceso de coincidencias que no necesariamente son plagio.
- b. Amarillo: 25% al 49% cantidad medianamente alta.
- c. Naranjado: 50% al 74% porcentaje preocupante.
- d. Rojo: 75% al 100% porcentaje inadmisible (prácticamente no se presentó redacción propia o el documento ya fue escaneado por Turnitin).

Lo anterior permite dar cuenta de la propiedad del estudiante en su discurso argumentativo, donde debe prevalecer su voz frente a la construcción del texto académico como producto para los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, lo que a su vez surge como una propuesta disciplinar a sus intereses de formación articulados a su énfasis profesional.

Así, una vez el estudiante realice la revisión del texto y observe un porcentaje mayor o igual al 25%, este debe proceder a generar ajustes en su construcción escrita, en acompañamiento continuo con el docente y la revisión entre pares, pues no siempre es plagio los niveles de similitud ya que por otro lado se pueden realizar filtros que omitan palabras representativas como nombre de estudiantes, docente, conectores, marcadores textuales propios del discurso académico por lo que se sugiere partir de análisis a partir de filtros que el mismo docente puede definir a partir de la directriz del área, sino un asunto de desconocimiento de la norma; por lo que la revisión no está encausada a una evaluación formativa desde la sanción, sino desde la construcción integral que permita el desarrollo de las competencias y saberes en función de la escritura académica.

De esta manera, no solo debe mirarse como un asunto de tareas académicas, es necesario también el aprendizaje para la vida del profesional en sus diferentes roles, que permiten reflexionar frente al uso de las habilidades comunicativas que están ligadas a los procesos de lectura y escritura.

5. Construcción de conocimiento nuevo

El lenguaje es una de las mayores bondades que tiene el ser humano en función de un acto comunicativo, y el potencial que de allí emana para asociar su realidad con otras, generar experiencias y fortalecer diversos espacios de conocimiento. Por ello, hablar de las fortalezas que subyacen dentro del proceso de escritura por parte de los estudiantes del ITM en los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, indica que el conocimiento del tema a escribir corresponde a una variable que sustenta aspectos propios de argumentación, uso adecuado de la competencia gramatical, aplicación de la norma para la articulación del sustento por parte del estudiante y la

citación de fuentes referenciales; dejando en última instancia el reconocimiento de la tipología textual; lo cual sin duda implica en el proceso de escritura, dificultades de reconocimiento del lenguaje técnico y estándar de acuerdo a la intención comunicativa que se pretenda con el texto académico, momento sobre el cual se instauran los procesos de aprendizaje, construcción de conocimiento y evaluación desde los intereses del currículo del Centro de Idiomas del ITM.

Así mismo, dentro del proceso de escritura y atendiendo al tipo de lenguaje dentro de la producción académica, se percibe formación en ella, no solo desde la estructura, sino también desde la normatividad, cuidando los derechos de autor y requerimientos legales, que sin duda posibilitan que el texto genere mayor credibilidad y reconocimiento en el medio académico. Por esto se hace necesario comprender elementos que partan de la práctica docente, y que se incorporen al estudiante en la construcción de la escritura, la cual puede transformarse a partir de la apropiación del docente en el manejo de las normas APA y el acceso a las bases de datos, como una responsabilidad que comprende la tarea de enseñar y acompañar la producción académica de los estudiantes; además de posibilitar la realimentación frente a los textos de manera asertiva, clara y fundamentada en la propuesta académica que a su vez se define a partir de las políticas institucionales, mediadas por el escaneo de información y similitud que arroja el Software Turnitin dentro del proceso de revisión.

De igual manera, los estudiantes y docentes deben ser formados en el uso y aplicación de la norma APA, dado que con ello se protegen los derechos de autor, posibilitando armonía entre las intenciones argumentativas del autor y las fuentes citadas. De esta manera posibilitar el buen uso de Turnitin como una de la herramienta que permita la revisión y detección de similitudes, correcta citación al interior del texto y referenciación final, pues estos son los soportes teóricos y conceptuales que se interrelacionan entre lo que quiere decir el texto, el contexto y el autor; lo que representa un conocimiento de primera mano para el estudiante y el docente.

Para lo dicho anteriormente, se busca que a través de cuatro instructivos diseñados por docentes de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, se logre fortalecer el uso adecuado del software Turnitin, los cuales permiten comprenderse así: instructivo #01 y #02: configuración de la cuenta (acceso a la plataforma), crear ejercicio y grupo de estudiantes (acceso de estudiantes, usuarios); instructivo #03: evaluación de los textos enviados por los estudiantes, etiquetas, comentarios, interpretación de los porcentajes de similitud; instructivo #04: ingreso de la matriz de evaluación (rúbrica); adicional a ello, se han creado espacios de capacitación docente donde se ha permitido conocer el paso a paso para darle buen uso de las herramientas que ofrece dicho software.

Finalmente, dicha intervención, busca por parte del ITM, favorecer procesos de escritura en sus estudiantes, evitando el plagio académico, impidiendo similitudes de información elevadas, utilización de referencias sin citación adecuada, lo que coloquialmente se llama «copiar y pegar»; sin duda, facilita los procesos de escritura a partir de la argumentación y fundamentación conceptual de las propias ideas, apoyados por el acompañamiento docente en la construcción de los textos académicos.

Referencias

- Acuerdo No.34 [Consejo Directivo del Instituto Tecnológico Metropolitano ITM]. *Por el cual se aprueba el estatuto de propiedad intelectual del Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM*. 26 de julio de 2013. (2013). Estatuto de propiedad intelectual. <https://bit.ly/3sCVutP> <https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Transparencia/3.2.8-Estatuto-de-Propiedad-Intelectual.pdf>
- Congreso de la República (1982). *Ley 23. Sobre derechos de autor*. <https://bit.ly/2M50KFM>
- Jarpa, M. (2015). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios*. Recuperado de Research Gate https://www.researchgate.net/publication/321342748_Una_propuesta_didactica_para_el_desarrollo_de_la_escritura_academica_en_estudiantes_universitarios
- Morán, H. (2016). *El Plagio en la vida académica universitaria*. Recuperado de <http://v-beta.urp.edu.pe/pdf/id/4279/n/moran-hector-el-plagio-en-la-vida-academica-universitaria-2016-ii.pdf>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2014). *El plagio y su relación con los procesos de escritura académica*. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21935715003.pdf> Sánchez Upegui, A. (2005). Para evitar el plagio: reflexiones y recomendaciones. Las ideas en préstamo. *Revista virtual Universidad Católica del Norte* n. 15, 1-7. <https://bit.ly/38WVDjW>
- Soto Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información*, v, 2, n. 1, 1-13. <https://bit.ly/3sIKxam>

05

Innovación tecnológica en educación: ideas prácticas para la lectura y la escritura a nivel universitario



Laura Marcela Quintero Montoya

Docente de cátedra del Instituto Tecnológico Metropolitano

laruaquintero1826@correo.itm.edu.co

Resumen

Al pensar en las transformaciones de las sociedades actuales es imposible no reflexionar sobre la manera en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han influenciado en las relaciones humanas. Estas han producido cambios que permean la enseñanza de la lectura y la escritura, lo que lleva a innovar en las estrategias para trabajar las prácticas lecto-escriturales en el aula de clase universitaria, tales como la gamificación, la clase invertida, el aprendizaje basado en retos y el storytelling, y a buscar recursos digitales para su implementación. En la actualidad varias universidades iberoamericanas tienen experiencias exitosas y sistematizadas, pero en Colombia falta divulgación. Este último elemento está directamente relacionado con la sociedad del conocimiento que prioriza la transmisión digital y en red.

Palabras clave: *innovación tecnológica, alfabetización digital, lectura y escritura.*

Es importante empezar por aclarar que Internet se configura como un espacio de información escrita y audiovisual que es usada para producir conocimiento en la medida que los usuarios se apropian de ella, de acuerdo con sus procesos de lectura. Dentro de esta dinámica, la educación en general se ha replanteado las maneras de aprender, especialmente cuando hay TIC (tecnologías de la información y la comunicación) de por medio. En específico, la lectura y la escritura han mutado hacia el hipertexto y los textos discontinuos, entendiendo estos como una tipología textual en la que predomina la imagen, la gráfica, la lista, el mapa, etc. (Sáenz Moreno, 2005). Por consiguiente, no es que la escritura y la lectura estén desapareciendo, al contrario, son habilidades comunicativas que se realizan con más frecuencia que antes, pero se han visto modificadas, pues la linealidad se difumina en la web dando pie a otras tipologías textuales, de ahí, que los retos para mejorar estos procesos sean cada vez más grandes, especialmente en el ámbito universitario.

A continuación, se hace un recuento histórico de la manera como la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas ha usado las TIC en sus propuestas didácticas hasta llegar a la actualidad, donde predomina el paradigma del aprender conectado y en red; puntualizando algunas experiencias universitarias a nivel mundial. Seguidamente, se define el concepto de la alfabetización digital y educación 3.0 como las bases teóricas de las estrategias didácticas de lectura y escritura, las cuales son: gamificación, aprendizaje basado en retos, el *storytelling* y el aprendizaje invertido. Finalmente, se plantean algunas ideas de recursos que puede usar el docente para crear propuestas didácticas que integren las TIC. En este apartado se exponen algunas investigaciones que han usado estos recursos digitales, sin embargo, no se dicen los nombres de las aplicaciones, pues en las dinámicas actuales de creación de contenidos

estas denominaciones cambian constantemente, desaparecen porque otras acaparan la red o se integran a otras por las dinámicas mercantiles.

Por último, se presenta un glosario con la terminología especializada sobre algunas prácticas recientes de la Internet, desde las ciencias de la educación o de la informática, que aún no tienen nominaciones comunes en español o hacen parte del lenguaje técnico y son usadas dentro del presente escrito.

1. El aprendizaje en la sociedad conectada

Al ver la historia de la educación y pensar las maneras en que se han usado las TIC se encuentran varias fases, todas ellas progresivas y vigentes: primero, a inicios del siglo XX, el conductismo y el cognitivismo fundaron el diseño instruccional, centrado en la individualización del aprendizaje, la poca interacción y la optimización de los procesos cognitivos en los estudiantes, por ejemplo, surgen cursos de idiomas por correspondencia. Segundo, gracias a la influencia del constructivismo social y sus debates sobre la importancia de edificar contextos auténticos y el rol del docente como apoyo en el proceso de construcción del conocimiento, comienza a pensarse en la incorporación de medios de comunicación como la televisión y la radio en el ámbito educativo por medio de teleconferencias, programas radiales educativos, entre otros. Tercero, fruto de la incorporación de tecnologías interactivas surge el conectivismo, que piensa al estudiante como gestor y administrador de la información que se encuentra en la red y comienzan a usarse los computadores para aprender. Por último, en la actualidad, se encuentra el uso de bases de datos inteligentes, la minería de datos y la web semántica que propicia la creación de conjuntos de información personalizada y adecuada a cada proceso de aprendizaje (Terry y Dron, 2011).

De esta manera, enseñar en una sociedad conectada es el reto actual. Usar la información que se encuentra disponible en la red para crear nodos que pueden ser comunidades, programas e ideas didácticas, educativas y de nuevos saberes se constituye como un fenómeno que impacta especialmente el currículo. Pues, el aprendizaje, gracias a la influencia de las TIC es visto como la construcción de conocimiento autoorganizado y la capacidad de establecer conexiones informacionales con varios grados de complejidad (Siemens, 2004).

Bell (2011) expone casos de varias universidades que piensan el aprendizaje en medio de una sociedad mediada por la tecnología. Por ejemplo, en el Canadian Community College usan los datos adicionales que arroja la web 2.0 para modelar los comportamientos de los estudiantes frente a la información, medir el impacto que tiene el uso del blog, wikis y videos institucionales y de docentes, y fomentar el aprendizaje efectivo y en red. O los esfuerzos que hacen universidades en todo el mundo con el fin de crear y fomentar el uso de recursos educativos abiertos (OER), de promoción de habilidades de alfabetización en la red para que sus estudiantes puedan acceder a bases de datos, gestionar sus historias académicas o hacer alianzas con empresas o comunidades en aras de que el conocimiento académico pueda ponerse en práctica. Otro caso son las redes de conocimiento informal alojadas en plataformas educativas o sociales y, a las que los estudiantes acceden para afianzar sus conocimientos

o aprenderlos, pues no hacen parte del sistema educativo directamente, o si hacen parte de él, quieren afianzar dichos saberes.

Por otro lado, Pons (2018) expone el caso de los campos virtuales que le permiten a los docentes gestionar el aprendizaje, la información y la comunicación con sus estudiantes de una manera inmediata e hipermediada, es decir, la sinergia fruto de la interacción de varios medios tecnológicos productores de nuevos lenguajes, que, a su vez, dan pie a nuevos soportes, recursos y medios de comunicación. De hecho, las TIC admiten la distribución y la colaboración en los procesos investigativos, ejemplo de ello es el uso de la realidad virtual en experimentos, la difusión de resultados de investigación o los Mooc (cursos abiertos, masivos y en línea).

Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC se encuentran regulados por el modelo o norma Scorm (modelo referenciado de objetos de contenido compatible) que normaliza la cooperación entre las instituciones educativas, los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), los docentes y los proveedores de contenido digital. Esta establece como criterios de mediación la accesibilidad, la adaptabilidad, la durabilidad, la interoperabilidad y la reusabilidad para unos sistemas informáticos educativos que pueden ser de agregación, almacenamiento, condicionamiento, identificación, recuperación o intercambio de contenidos, de ejecución de contenidos o de presentación dinámica de secuenciación y navegación (Global Learning Consortium, n.d.). Cabe aclarar, que todos estos criterios deben ser considerados por el docente a la hora de pensar una propuesta didáctica para la lectura y la escritura en la universidad junto con los recursos que se creen.

2. Alfabetización digital, lectura y escritura

Las sociedades actuales viven cambios que tienen que ver con los nuevos medios de comunicación y las tecnologías digitales. Estos no son ajenos a la enseñanza de la lectura y la escritura, pues son justamente dichos procesos de comprensión y producción textual los que permiten acceder, gestionar o crear el conocimiento que se encuentra en la web y construir el capital cultural necesario para interrelacionar en una sociedad conectada y de la información.

Al mirar las políticas educativas, los estándares de competencia de los sistemas educativos estatales establecen varios tipos de competencia, dos de ellas directamente relacionadas y transversales a todas las áreas del conocimiento: la competencia digital y la competencia comunicativa. Por un lado, la Unesco (2008) habla de la educación para el siglo XXI y de los retos que tienen las políticas educativas para enfocar las nociones básicas en TIC en los currículos, desarrollar la capacidad en los estudiantes de uso de la información que estas propician y para innovar y generar nuevo conocimiento. De esta manera propone Los Estándares Unesco de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC), que están relacionados con el conjunto de herramientas TIC que debe aprender a manejar y gestionar el docente en clase y que le permitan profundizar, generar e innovar en los saberes que enseña. Por otro lado, el MEN (1998) dice que la competencia comunicativa

funciona por medio de los procesos de comprensión y producción textual, los cuales están conformados a su vez por un componente gramatical, textual, semántico, pragmático, enciclopédico, literario y poético.

Pero la alfabetización digital va más allá y está relacionada justamente con lo que se comprende y produce, por medio de las TIC, de manera personal, social y de la gestión misma del conocimiento. A partir de la propuesta de Wheeler (2012), una persona alfabetizada digitalmente hace uso de los procesos de comprensión lectora cuando:

- Usa sus redes sociales para conectarse con contenidos o personas específicas.
- Gestiona su identidad de acuerdo con su rol social, los contextos comunicativos y culturales.
- Filtra y selecciona la información pues conoce los motores de búsqueda y herramientas de curación digital. Igualmente, produce textos cuando sabe transliterar la información en varios dispositivos, plataformas, programas y medios de comunicación.
- Crea contenido de calidad, independientemente si es escrito, visual, audiovisual, usa herramientas tecnológicas.
- Se presenta a sí mismo con opiniones y trabajos creativos que expone en la web.
- Al publicarlos, sabe compartir usando marcadores, hipervínculos y etiquetas, protegiendo sus datos personales y sus publicaciones.
- Valora su privacidad. O, dado el caso, sabe reutilizar, remezclar o reacondicionar los contenidos respetando los derechos de autor.

De este modo, se reconceptualizan los saberes pedagógicos y se concibe la educación 3.0. La cual, según Castañeda et al. (2017), abre tres posibilidades: primero, la visualización de la información y el aprendizaje multimodal que establece, por ejemplo, que el uso de más elementos multimedia que texto y el no redundar en estos dos, además de su cohesión, permiten un aprendizaje significativo. Segundo, la democratización del aprendizaje para que los estudiantes aprendan por sí mismos lo que les gusta por medio de la Internet y en los formatos que se prefieran: videos, páginas web, podcast, entre otros. Tercero, el aprendizaje en redes que permite hacer cosas de manera conectada y simultánea por medio de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), *E-Learning* (educación a distancia), *B-Learning* (educación semipresencial), en espacios informales como el *M-Learning* (mediación educativa con dispositivos móviles) o los *Mooc* (Cursos Masivos a distancia y en línea).

Al pensar estas posibilidades en la enseñanza de la lectura y la escritura el docente se encuentra con materiales interactivos que permiten la realización de simulacros y prácticas, repositorios de recursos y gestores de búsquedas, juegos de roles para trabajar el aprendizaje experiencial o basado en problemas y herramientas para personalizar la información. De hecho, el uso de estas posibilidades son las que construyen

significados y prácticas sociales (Gráinne, 2012) que, finalmente, son retos constantes que tiene el docente y las instituciones educativas.

3. Estrategias didácticas de lectura y escritura basadas en TIC

Al pensar la enseñanza en la sociedad conectada, el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey propone varias técnicas al servicio de la educación 3.0, las cuales se describen a continuación. Pero, cabe aclarar, que cualquier estrategia didáctica no es garantía del aprendizaje, ya que cada contexto es diferente; de hecho, hay unas exigencias mínimas para que estas metodologías funcionen. Para tal fin, es indispensable contar con ambientes flexibles de aprendizaje, que fomenten la cultura de la autonomía y el autoaprendizaje, además de docentes comprometidos, cualificados y con una competencia digital desarrollada. Hecha esta salvedad, se aclara que estos modelos están en experimentación y todavía no hay muchas publicaciones sobre sus resultados, especialmente en Colombia, además no son cerrados, por lo cual el docente puede valerse de alguno de ellos o de varios en un momento específico de un curso o durante todo su desarrollo, sea presencial, virtual o semipresencial.

La gamificación (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016b) usa principios y elementos del juego para enriquecer la experiencia de aprendizaje, motivando a que los estudiantes participen activamente en sus procesos. Es diferente a los juegos serios, los cuales son diseñados con propósitos educativos y se constituyen como materiales o el aprendizaje basado en juegos que ya están establecidos, tienen unas reglas claras, además son usados por el docente como actividad en el momento de profundización en los saberes.

Los elementos del juego retomados por el docente que quiere usar este método son: la presentación de metas y objetivos por medio de misiones, retos o desafíos; las reglas con las instrucciones y las restricciones de tiempo; una narrativa que permita a los estudiantes sentirse identificados con un personaje, una situación o un escenario; la libertad de elegir entre varias rutas para llegar a la meta o para equivocarse; un sistema de recompensas; retroalimentaciones que pueden ir desde estadísticas de desempeño hasta brindar las respuestas correctas; y tres sistemas: uno que visibilice a los mejores por medio de puntos, podios, insignias; un segundo que permita la cooperación mediante foros, trueques, batallas y, finalmente, otro de progreso mediante barras o acceso a contenido bloqueado. En la red se encuentran varios recursos que van desde plantillas de planeación, herramientas que permiten crear insignias, logos y retos, otras que sirven para gestionar los niveles o crear contenido, o generar análisis de participación y desempeños que pueden incluirse en los sitios virtuales de los docentes mediante *plug-ins* o empaquetamientos Scorm (modelo referenciado de objetos de contenido compartible) y, por supuesto, está la posibilidad de crear un sistema presencial mediante impresiones y tableros.

El aprendizaje basado en retos (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016a) busca involucrar al estudiante en su aprendizaje mediante problemas de su entorno. Este, a diferencia del trabajo por proyectos,

brinda situaciones generales pero cercanas para que los estudiantes decidan el reto que afrontarán; a diferencia del ABP (Aprendizaje basado en Problemas) los problemas deben ser reales mediante una propuesta planteada tangible y ejecutada. De esta manera, se inicia con un problema general que lleva a la formulación de una pregunta y a la creación del reto, seguido de una fase donde se realizan actividades y se crean recursos didácticos guías, después una fase de implementación y solución, luego la evaluación y validación. Finalmente hay una etapa de publicación de resultados y diálogo con las personas involucradas. Una experiencia concreta de este método es la de la Dra. María Soledad Ramírez, que en el marco del curso de escritura investigativa de la maestría en educación del Tecnológico de Monterrey puso como objetivo «identificar una situación educativa interesante con el fin de realizar una investigación y la publicación de los resultados en un congreso internacional y/o en un artículo de una revista de investigación académica» (2016, p. 26) y los estudiantes, de manera autónoma, buscaron un reto para afrontar y elaborar sus propios escritos académicos; aquí la docente fue una facilitadora y canalizadora de la información desde las lecturas propuestas en clase hasta la escritura como proceso en varios etapas y mediante la creación de borradores hasta la publicación.

Dentro de las posibilidades actuales del aprendizaje basado en retos está el uso de entornos colaborativos de aprendizaje, de bases de datos para la búsqueda de información, de redes sociales para contactar personas que puedan ayudar a resolver el problema o sistemas de gestión de contenido (CMS) para divulgar la información.

Por otro lado, el *storytelling* (Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2017) consiste en usar la narración, sea oral, visual, audiovisual o escrita, para crear un vínculo emocional cautivante, conectado y reflexivo entre el objetivo de enseñanza y los aprendientes. Un posible esquema que puede usar el docente narrador es: contexto, crisis, cambio y conclusión. Independientemente de si se recurre o no a recursos digitales el docente empieza por definir un punto de vista, generar preguntas dramáticas, seleccionar el contenido emocional de acuerdo con la intención educativa, pensar la modelización de la voz que usará, haciendo uso de la economía narrativa y el ritmo y los efectos de música y sonido, para el formato audiovisual.

Una de las experiencias a nivel universitario del uso de esta estrategia en el aula es la de María José Vázquez de la Mora en Querétaro, México, quien la emplea en su curso de Estructuras Narrativas, justamente para explicar el contenido de la materia y, a su vez, los estudiantes crean textos en este formato. También está el Mooc Society, Science, Survival: Lessons from AMC's The Walking Dead de la Universidad de California que usó esta serie televisiva para enseñar matemáticas, física, salud pública y ciencias sociales.

Además, en la actualidad, una de las grandes posibilidades de esta estrategia es el uso de las narrativas transmedia, que va desde la inclusión de microrrelatos o de video influencers en redes sociales y que llevan a productos narrativos afines a las nuevas generaciones como los *fanfiction*, los *booktubers*, videojuegos, series web o la proyección de imágenes o videos que acompañen al docente mientras cuenta la historia de manera presencial.

Finalmente, se encuentra el aprendizaje invertido (Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014), o *flippear* la clase, el cual traslada la instrucción del docente, o parte de ella, por fuera del aula de clase (virtual, presencial o semipresencial), pues el estudiante se prepara con dicho contenido antes de llegar al aula o espacio virtual donde se dicta, y durante la clase pone en práctica los conocimientos adquiridos con anterioridad para después extender sus conocimientos mediante otros ejercicios en colaboración con el docente. De esta manera, la dinámica de lo que sucede en el aula de clase cambia, pues es concebida como un espacio en el que el estudiante y la experiencia son los protagonistas. Se aclara que además del video o *screencasting* se trata de usar toda la información que se encuentra en la web y pensar, específicamente, en cómo se presenta a sus estudiantes por medio de lectores o recopiladores de contenidos (RSS), *podcast*, entre otros y el tiempo requerido para ello. La docente Gabriela Flores del curso Fundamentos de la Escritura del Tecnológico de Monterrey dice «ayuda a lograr un aprendizaje significativo, ya que el mismo estudiante es el responsable de su propio proceso educativo. Le permite profundizar en temas, mientras que el profesor puede enfocarse en actividades que desarrollen mayor valor al alumno» (2014, p. 11).

Por otro lado, el estudiante universitario con competencia digital es capaz de usar toda la información que hay disponible en la red para aprender. Por ejemplo, ve a *videoinfluencers* de carácter científico, hace parte de redes sociales que promueven el aprendizaje en línea o la difusión de textos académicos y científicos y usa las herramientas disponibles para seleccionar la información, organizarla y producir una nueva. Por ejemplo, la Universidad Javeriana cuenta con el curso abierto, masivo y en línea (Mooc) Escribir para Convencer, el cual hace parte de su oferta extensiva y es usado por estudiantes de habla hispana de muchas partes para mejorar sus procesos de lectura y escritura por fuera de las aulas de clase.

Al pensar la enseñanza con cualquiera de estas cuatro estrategias didácticas se encuentran proyectos de recursos educativos abiertos, algunos estatales y otros de carácter privado que se configuran como herramientas para crear, buscar, seleccionar y comunicar contenidos que son creados o adaptados por medio de organizadores gráficos, fichas de lectura, apuntes, test, diapositivas, podcast. Además, algunas plataformas de correo electrónico tienen aplicaciones para que los docentes puedan gestionar contenidos, entrega de trabajos, publicaciones de notas o realización de actividades. Incluso existen organizaciones dedicadas a difundir conocimientos científicos por medio de canales educativos que se encuentran en redes sociales, especialmente los audiovisuales.

4. Propuestas de recursos para la lectura y la escritura en la universidad

Al momento de pensar los recursos usados por el docente para crear una propuesta didáctica que integre o abarque la gamificación, el aprendizaje basado en retos o el aprendizaje invertido es importante iniciar con el principio de que la información de la red tiene derechos de autor o *copyright* que establecen, para el uso educativo, la

reproducción o adaptación de las obras siempre y cuando se referencien adecuadamente (Congreso de Colombia, 2018). Así mismo, la mayoría de esta información en la red se encuentra bajo las licencias *Creative Commons*, dentro de las cuales es posible encontrar bases de datos o redes sociales dedicadas a imágenes, sonidos, música, textos y videos. Además, se encuentran los repositorios de documentos usados para guardar y compartir diapositivas o documentos de texto, incluso algunos servicios en línea permiten integrar textos planos con recursos multimedia como videos y sonidos, creando así, animaciones interactivas. Por supuesto, también hay bibliotecas digitales de las cuales se puede descargar literatura científica y universal o los servicios que ofrecen algunas bibliotecas públicas, como la Biblioteca Nacional o la Biblioteca de la Universidad de Antioquia para prestar libros en línea. Otros servicios que ofrece Internet y que son útiles para la enseñanza son las colecciones de mapas y las aplicaciones para realizar organizadores gráficos.

Al pensar la enseñanza de la lectura, puntualmente, se encuentra la utilidad de los recursos de RSS, los cuales permiten guardar la información leída, crear ficheros, alertas sobre temas o compartir dichas lecturas. Inclusive, algunos dan sugerencias de acuerdo con las búsquedas realizadas pues usan minería de datos. Además, los agregadores de noticias funcionan como redes sociales, permitiendo crear tableros como páginas web con contenido multimedial, que van desde imágenes hasta posts u otros recursos de este tipo, usados, incluso, para crear espacios propios que se visualizan como revistas o periódicos.

También hay aplicaciones que permiten crear *flashcards* o tarjetas memorísticas y plataformas digitales para crear juegos a partir de mapas, selección de respuestas correctas, emparejamientos, carruseles, palabras secretas, rompecabezas, sopas de letras, crucigramas. Igualmente, existen aplicaciones para aplicar estrategias de comprensión lectora que van desde marcadores para resaltar o jerarquizar la información, hacer glosas a los documentos digitales, crear etiquetas con notas o hipervínculos con informaciones complementarias, hasta generadores de palabras claves.

Algunas de las iniciativas innovadoras de lectura son el proyecto Insta Novels de la Biblioteca de Nueva York que publica clásicos de la literatura universal en sus redes sociales (Redacción Educación, 2018) y los proyectos académicos de hemerotecas digitales para la difusión de la actividad científica editorial como es el caso del Sistema de Revistas Científicas ITM. Una experiencia específica es la de Carriazo et al. (2014) quienes usaron publicaciones de redes sociales sobre los temas de los cursos que impartían en la Uned (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y con ellas los estudiantes crearon periódicos en línea y mejoraron sus procesos de comprensión lectora intertextuales y el trabajo en grupo.

Incluso se pueden usar las redes sociales para entrevistar a personas que puedan responder dudas específicas de lecturas, aspecto que hace parte de la propuesta de lectura crítica de Cassany (2013). De la misma manera, se vale hacer ejercicios de búsquedas temáticas específicas para ampliar información por medio de diccionarios, enciclopedias y wikis o visitas a sitios web empresariales, educativos o recreativos para profundizar en los temas. Algunas aplicaciones permiten crear cazas de tesoros en la web y repartir pistas en la red para que los estudiantes vayan juntando. Por ejemplo, Neumann y Hood (2009) crearon un wiki con estudiantes universitarios

de primer año, para esto lo dividieron en dos grupos: uno creó las entradas, tras procesos de lecturas académicas y el otro realizó informes de lectura teniendo en cuenta las entradas creadas, como resultados se destacó el compromiso de los estudiantes y el mejoramiento en sus procesos de lectura y de escritura académica.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, el uso de blogs es muy útil, pues funciona a manera de bitácora en línea que se configura por medio de plantillas, aunque también existen páginas web y aplicaciones móviles que brindan el servicio de portafolio digital en línea. Otro recurso interesante para trabajar la escritura son los wikis, cuyas funciones son la creación de enciclopedias en línea, el trabajo de texto enriquecido por medio de hipervínculos y la edición sincrónica de manera masiva. De igual manera, las plataformas de servicio de almacenamiento en la nube que cuentan con editores de texto que son ideales para hacer ejercicios colectivos e individuales; inclusive, algunas de estas plataformas permiten la integración de extensiones para incluir listas de referencias, hacer presentaciones animadas, mapas mentales, correcciones de estilo. También está el trabajo con el chat, recurso disponible por medio de correos electrónicos o redes sociales que pueden usarse para hacer ejercicios de escritura creativa, indagaciones o entrega de trabajos.

Por ejemplo, Márquez et al. (2006) usaron el chat y el foro en un diseño experimental para determinar que estas herramientas tecnológicas, como recursos de lectura y escritura digital, apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del curso Economía de la Empresa II de la Universidad de Jean. Específicamente, se consolidan como recursos que apoyan la enseñanza formal, pero necesitan competencias digitales altas por parte de los estudiantes. Otra investigación es el trabajo realizado por Carrera (2015) sobre el uso de programas de autocorrección ortográfica y gramatical con un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación para determinar que ellos son dependientes de este tipo de herramientas de corrección textual. Por otro lado, una experiencia exitosa de escritura en las redes sociales es la de Alberto Chimal, quien es públicamente reconocido por sus ejercicios de escritura creativa en red, algunos de ellos interactivos y discontinuos.

Por otro lado, los *softwares* que sirven para crear, editar videos y presentaciones son también valiosos para crear recursos, especialmente porque son muy intuitivos, además porque vienen acompañados de muchas plantillas que el docente puede usar a la hora de crear material para la clase o que el estudiante puede emplear dentro de sus ejercicios de producción textual. La mayoría funciona con bibliotecas de animaciones prediseñadas, ofrecen escenarios, personajes y pueden incluir grabaciones de voz para crear videos, presentaciones y pizarras animadas o capturas de pantalla. Algunos de estos programas tienen versión en línea, de escritorio o ambos.

Sobre estos usos, Moreno Rodríguez (2016) realizó un trabajo para potenciar la escritura usando TIC y, entre ellos, hizo uso de estos formatos multimediales para producir textos, dentro de su experiencia se destaca que deben tenerse en cuenta todas las fases de la escritura, el no pensar que lo análogo y lo digital son lo mismo. Además, especifica que las características discursivas que más se fortalecen con estas herramientas son la coherencia y cohesión lineal, y la pragmática.

En este sentido, Ciro (2017) en un estudio sobre los usos que dan los estudiantes de la Universidad del Valle a las TIC concluye que la mayoría de los estudiantes realizan sus trabajos directamente en formatos digitales, pues el escribir a mano ha quedado relegado; incluso hay un porcentaje que toma notas en clase de esta manera. Este estudio también dice que la búsqueda de información para dichos escritos se realiza en su mayoría de manera virtual y que en pocos casos acuden al libro físico, solo cuando no se encuentra en la red o tras un proceso de concientización sobre las fuentes confiables o no confiables de información, lo cual está directamente relacionado con el concepto de alfabetización digital.

Por otro lado, al pensar los recursos que ofrece la red para evaluar los procesos de lectura y escritura se encuentran varias aplicaciones que usan inteligencia artificial y se integran con las estrategias mencionadas anteriormente. Algunos de estos crean insignias de logros cuando se adquieren competencias específicas, subir de niveles, crear evaluaciones en línea, tener comunicación con los estudiantes para hacer seguimientos o simplemente la entrega de las diferentes versiones de un escrito. En este sentido Rodríguez Conde (2005) realizó una investigación para identificar la utilidad de las TIC en la evaluación, específicamente en los casos de exámenes cerrados, prácticos, orales, pruebas de respuesta abierta, informes de estudio o investigaciones, autoevaluaciones y portafolios desarrollados con el uso de varios programas de autor, como los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o herramientas más complejas. Dicho trabajo concluye en que las ventajas que tienen estas herramientas son las retroalimentaciones y correcciones inmediatas, la flexibilidad, el empleo del tiempo y la neutralidad.

5. Consideraciones finales

En la actualidad, cualquier información que necesite el docente o el estudiante se encuentra disponible en la red, por tanto, el proceso de enseñanza debe pensarse desde la capacidad para establecer conexiones, en otras palabras, de desarrollar la comprensión lectora. De modo que, más que enseñar, es poner en práctica la competencia comunicativa y digital para lograr la alfabetización digital basada en el uso adecuado de redes sociales, la gestión de la identidad, la selección, colaboración, producción y publicación de información y su transliteración. En otras palabras, realizar lectura crítica con los nuevos formatos textuales, los cuales no son lineales, sino interactivos y multimediales. Es de aclarar que cualquier recurso digital que use el docente para poner en práctica la lectura y la escritura debe ser el reflejo de las nuevas formas de comunicación, no una reproducción, en otro formato, de la educación tradicional. Para ello, la norma Scorm (modelo referenciado de objetos de contenido compartible) brinda algunos lineamientos, al igual que propuestas didácticas como la gamificación, el aprendizaje basado en retos, el *storytelling* o el aprendizaje invertido o flippear la clase. De hecho, para la Educación 3.0 lo importante es lograr experiencias significativas que lleven a un aprendizaje basado en el conectivismo, sea con dispositivos informáticos o con otras personas, de ahí que el docente sea un guía y un apoyo para el estudiante y no quien tiene el conocimiento, pues este ya se encuentra disponible en línea.

Son muchas las posibilidades que se encuentran en la red para el trabajo de la lectura y la escritura, de hecho, la red misma es un corpus textual que explora el estudiante día a día y, no solo en el ámbito académico. Además, son varias las aplicaciones, *plugins*, plataformas y páginas destinadas a la enseñanza y la realización de actividades para fortalecer la competencia comunicativa. De ahí que el deber del docente sea el fortalecer su propia competencia digital para llevar al aula todas estas herramientas y realizar una alfabetización crítica en lectura y escritura.

Finalmente, las prácticas de lectura y escritura que, en un contexto general, usan las TIC no son ajenas a la universidad, son varios los trabajos que se han desarrollado en el ámbito iberoamericano y muchas las experiencias que han contado los docentes de todas las áreas del conocimiento que usan la lectura y la escritura como eje transversal a los procesos formativos. De las líneas anteriores queda un vacío con las experiencias colombianas sobre alfabetización digital y educación 3.0, pues falta divulgación y sistematización de ellas. Por tanto, es una invitación a que los docentes universitarios innoven en sus prácticas mediante el uso de la gamificación, el aprendizaje basado en retos, el *storytelling* y el aprendizaje invertido y que implementen recursos digitales para la lectura y escritura publiquen sus experiencias.

Glosario

- a. *B-Learning*: son modelos pedagógicos donde se usan las tecnologías para complementar la educación presencial. De modo que los cursos son un híbrido entre clases presenciales y virtuales.
- b. *Booktubers*: son personas que crean contenido para la red social Youtube sobre libros: reseñas, recomendaciones y resúmenes.
- c. *CMS* (sistemas de gestión de contenido): son programas informáticos que crean entornos de trabajo, usando bases de datos, donde se pueden administrar contenidos, principalmente en páginas web.
- d. *Creative Commons*: hace referencia a las licencias gratuitas que protegen los derechos de autor bajo cuatro condiciones: distribución, fines comerciales, atribución y obras derivadas.
- e. *E-Learning*: son modelos pedagógicos basados en entornos digitales y pensados para la educación virtual.
- f. *EVA* (entornos virtuales de aprendizaje): es una plataforma web donde se alojan cursos o contenidos educativos.
- g. *Fanfiction*: son seguidores que crean productos digitales derivados de la obra que admiran y los comparten en la red. Estas creaciones van desde fotografías, pinturas, series web, cortometrajes o tiras cómicas.
- h. *Flashcards*: son tarjetas de aprendizaje usadas dentro del método nemotécnico de enseñanza para memorizar un contenido. Pueden estar basadas en palabras, imágenes, símbolos y, gracias al uso de las TIC, videos o audios.
- i. *Flipear* la clase: dentro del lenguaje coloquial esta acción hace referencia a «ponerse loco», entonces dentro del ámbito de la educación, *flipear* una clase o hacer una clase invertida hace referencia a una estrategia en la cual la teoría se aborda como actividad extraclase y el tiempo de la sesión es usado para el trabajo práctico.
- j. *Influencers*: celebridad o personalidad pública de la Internet.
- k. *LMS* (sistemas de gestión de aprendizaje): son programas de computadora que administran los cursos virtuales de una institución educativa.
- l. *M-Learning*: son modelos pedagógicos que piensan el uso del celular y las tabletas para la educación virtual.
- m. *Mooc* (cursos abiertos, masivos y en línea): son cursos en línea desarrollados por instituciones de educación superior que se ofertan abiertamente y sobre temas académicos y científicos.
- n. *Oers* (recursos educativos abiertos): son contenidos educativos multimediales con licencias abiertas para el uso, adaptación y consulta.
- o. *Plug-ins*: son aplicaciones que sirven para agregar nuevas funciones o complementos a otro programa informático.
- p. *Podcast*: son contenidos digitales de larga duración, en formatos de audios o videos. Generalmente se distribuyen por sistemas de suscripción o en redes sociales.
- q. *RSS* (lectores o recopiladores de contenidos): son programas que permiten gestionar contenidos en la red para obtener resúmenes y actualizaciones.
- r. *Scorm* (modelo referenciado de objetos de contenido compartible): es la norma internacional que establece los estándares para la creación de contenidos digitales en el ámbito de la educación.

- s. *Screencasting*: son contenidos digitales en formato video que aluden a la grabación de lo que sucede en la pantalla del computador. Estos son ampliamente usados para hacer videotutoriales.
- t. *Storytelling*: es una técnica de narración de historias en la que se mezcla la imagen, el sonido y el video con el fin de generar interés en el espectador.
- u. *Wiki*: es una página editada por cualquier usuario a través de un navegador. Se usa generalmente para crear enciclopedias o diccionarios colectivos.

Referencias

- Bell, F. (2011). Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology Enabled Learning. *IRRODL*, v. 12 n. 3, 98-118.
- Carrera Vargas, M. V. (2015). *Software de autocorrección ortográfica y gramatical y su incidencia en la aplicación de normas de escritura y ortografía en los estudiantes de la facultad de ciencias jurídicas, sociales y de la educación* [tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/3927/P-UTB-FCJSE-INFEDU-SECED-000012.pdf?fsequence=1&isAllowed=y>
- Carriazo Ruiz, J. R., Fernández Martín, E., y Navarro Marrero, Y. (2014). Creación de periódicos en línea con papar.li como recurso didáctico e innovador en la UNED. El Guiniguada • *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, n. 23, 149-161.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castañeda, L., Despujol, I., y Ferrando, I. (2017). *Introducción a las tecnologías para la Educación*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Ciro, L. A. (2017). *Empleo de herramientas digitales en la escritura académica: análisis preliminar en una universidad colombiana*. Portal educativo de las Américas. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/empleo-de-herramientas-digitales-en-la-escritura-acad-mi-ca-lisis-preliminar-en-una>
- Congreso de Colombia. (2018). *Ley 191512 de 2018, por medio de la cual se modifican y adicionan disposiciones en materia de derechos de autor y derechos conexos*. Obtenido de <http://derechodeautor.gov.co/documents/10181/182597/LEY+1915+DEL+12+DE+JULIO+DE+2018.pdf/e29d68a7-1250-4204-a0dd-6c511130d912>
- Global Learning Consortium. (s.f.). *IMS GLC*. Obtenido de <http://www.msglobal.org/initiative/digital-curriculum>
- Gráinne, C. (2012). *New digital ecologies of learning*. Obtenido de <https://www.slideshare.net/GrainneConole/conole-salamanca-final>
- Márquez García, A. M., Garrido Álvarez, M. T., y Moreno Martos, M. C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 5, n. 1, 31-57.
- MEN. (1998). *Lineamientos de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Moreno Rodríguez, L. M. (2016). *Potencialidades de las TIC en el desarrollo de la habilidad de escritura* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Neumann, D. L., & Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australian Journal of Educational Technology*, v. 25, n. 3, 382-398.
- Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014). *Edutrends: Aprendizaje invertido*. Tecnológico de Monterrey.
- Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016a). *Aprendizaje basado en retos*. Tecnológico de Monterrey.
- Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016b). *Edutrends: Gamificación*. Tecnológico de Monterrey.

- Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2017). *Edutrends: Storytelling*. Tecnológico de Monterrey.
- Pons, J. P. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 21, n. 2, 83-95. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Redacción Educación. (2 de 10 de 2018). *Clásicos de la literatura en Instagram, la nueva estrategia para motivar la lectura*. El Espectador. Obtenido de https://www.elespectador.com/noticias/educacion/clasicos-de-literatura-en-instagram-la-nueva-estrategia-para-motivar-la-lectura-articulo-815834?fbclid=IwAR3r1pe7UeLw0avIu-BHijf_i1ECsdwgbZznPHrJCwIr6GtszxVbVjziB5o
- Rodríguez Conde, M. J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v. 6, n. 2.
- Saenz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación (Extraordinario)*, 95-120.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Terry, A., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *IRRODL*, v. 12, n. 3, 80-97. doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Unesco. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Wheeler, S. (2012). Digital literacies for engagement in emerging online cultures. *ELC Research Paper Series* n. 5, 14-25.

06

Entre-L-azar la literatura y el arte como instrumentos formativos para la creación



Jorge Enrique Cuéllar Agudelo

Profesional en Estudios Literarios. Magíster en Educación con especialización en TIC.

Wilfer León Arias Loaiza

Licenciado en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Lingüística. Docente de apoyo especializado Instituto Tecnológico Metropolitano.

wilferarias@itm.edu.co

Resumen

El abordaje de la relación entre la literatura y la imagen cuenta con múltiples interpretaciones que han sido descritas por diversas disciplinas. En este caso, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), por medio del Centro de Idiomas, presenta la propuesta «Entre-L-azar», la literatura y el arte como instrumentos formativos para la creación, que se desarrolló en el programa de Artes Visuales, por medio de los cursos de Géneros Literarios, Comprensión de lectura y Crítica del arte en inglés. En este sentido, se buscan describir los elementos teóricos que comprenden la propuesta investigativa y el quehacer pedagógico que tiene lugar en la compleja relación entre el lenguaje verbal literario, el visual y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el contexto de los artistas visuales en formación del ITM.

Palabras clave: *literatura, artes visuales, lingüística, arte, multimodalidad.*

1. Contexto y descripción de la experiencia

El programa de Artes Visuales cuenta con tres cursos impartidos por el Centro de Idiomas, cuyos currículos establecen esta reflexión con diversos propósitos y de manera transversal. En el caso de Géneros Literarios se aborda la relación entre la imagen y el texto literario por medio de la literatura comparada, la cual busca sustentar la producción de un ensayo y una obra que evidencie la relación entre literatura e imagen por medio de diversos formatos que han incluido pintura, escultura, instalación y productos audiovisuales. En el caso de los cursos de Comprensión de Lectura y Crítica del Arte en inglés, los estudiantes experimentan con diversos tipos de textos académicos y críticos en inglés, para posteriormente elaborar una reflexión en inglés a partir de su propia producción y la de sus compañeros.

Estas producciones se unen en una exposición llamada «Entre-L-azar», donde los estudiantes presentan su reflexión y son evaluados por docentes cuyo campo disciplinar es el lenguaje; por otra parte, cuentan con una evaluación formativa de sus obras en términos de técnica, composición e intencionalidad, por parte de diversos expertos en artes visuales.

La selección de las obras cuenta con el acompañamiento curatorial del Museo de Ciencias Naturales de la Salle: el equipo de museografía efectúa el análisis de las piezas presentadas bajo los criterios interdisciplinarios necesarios para este ejercicio formativo. El primero y más importante es la relación que establece la narración presentada en la obra con el texto literario abordado, en tanto la presencia de referentes simbólicos y la manera como se evidencian la experiencia literaria y su relación transaccional con el objeto artístico, en donde se concatenan las experiencias individuales con el entorno, el lector y el texto.

Aunque se trata de un ejercicio formativo que plantea un acercamiento fenomenológico al objeto artístico, los componentes estéticos, técnicos y compositivos cumplen un rol fundamental para el ejercicio expositivo, en donde efectivamente se entrelazan diversas relaciones de significación planteadas en la obra.

Al ejercicio de descripción del producto subyace una reflexión que surge en la capacidad humana de construir procesos de significación a partir de las palabras y las imágenes que configuran el mundo, ellas cuentan con el poder absoluto de describir la existencia a la cual convertimos en objeto de estudio (Agudelo, 2017); sin embargo, el acto creativo es liberador para llegar a la descripción de la experiencia, origen innegable de la creación artística.

2. Antecedentes

Los paradigmas investigativos que estudian las relaciones entre la literatura y el arte son incontables. Se hace esencial dar una mirada a su historia desde una perspectiva global, en tanto que la literatura se desarrolló paralelamente como fuerza generadora de discurso desde el lenguaje verbal. Para tal efecto, se hará una breve revisión al concepto de «modalidad» como dimensión del análisis semiótico, que permitirá revisar esas conexiones expresivas en relación con la producción textual de los estudiantes, cuyo trabajo busca la construcción de unos referentes simbólicos a partir de su contacto con la creación de la imagen, y, finalmente, generar un producto interdisciplinario en cuyo proceso se construyen múltiples aprendizajes.

Aunque se trata de un ejercicio formativo que plantea un acercamiento fenomenológico al objeto artístico, los componentes estéticos, técnicos y compositivos cumplen un rol fundamental para el ejercicio expositivo, en donde efectivamente se entrelazan diversas relaciones de significación planteadas en la obra.

Al ejercicio de descripción del producto subyace una reflexión que surge en la capacidad humana de construir procesos de significación a partir de las palabras y las imágenes que configuran el mundo, ellas cuentan con el poder absoluto de describir la existencia a la cual convertimos en objeto de estudio (Agudelo, 2017); sin embargo, el acto creativo es liberador para llegar a la descripción de la experiencia, origen innegable de la creación artística.

2.1. Literatura e imagen: relaciones desde la historia del arte

Al hacer una revisión de la *Historia social de la literatura y el arte* de Hauser y Varas-Reyes (1969), podría intuirse que en un momento literatura e imagen contaban con una resonancia paralela, unas instancias de significación que no evidenciaban el brutal divorcio entre espíritu y cuerpo, en la obra Platón. Cabe anotar que el hombre premoderno no se aproximaba a la imagen o a la palabra con la misma intención del arte y la literatura contemporáneos, aspecto que muestra diversas instancias de la

relación. ¿Cómo se evidencia la presencia de lo pedagógico en este devenir histórico?, ¿puede la creación ser suscitada por la experiencia antes que enseñada?

El arte primitivo, por ejemplo, contaba con una dimensión mágica en su contexto. Tras un examen a las cuevas de Lascaux y al arte prehispánico americano hay un denominador común: era el artista como mago y sacerdote quien de alguna manera suscitaba la comunicación, por ende, palabras e imagen parecían permanecer unidas. Esta relación es más evidente aun en el arte oriental, en donde imagen y poesía se fusionaban en una sola: basta recordar los caligramas musulmanes, los cuales evidentemente cumplían una función ritual, en este caso tanto la palabra como la imagen fundaron el mundo.

Por lo tanto, se hace necesario describir esta relación desde el surgimiento de los géneros literarios que sufrieron diversas transformaciones a lo largo de la historia, siempre ligados con el lenguaje. En la obra homérica, la epopeya reflejó ese universo mítico que se traducía inicialmente en imágenes que insinuaban la figura humana, fundamentalmente cumplían una función ritual y narraban la naturaleza mágica del mundo por medio de representaciones simbólicas. En la etapa heroica descrita por Hauser y Varas-Reyes (1969), la poesía se desarrolló con mayor complejidad estructural en cuanto a la narración de la antigua cultura cretomicénica, mientras que el arte contaba a través de la imagen el poderío de la cultura en la cual aún el poeta era considerado como un emisario de lo espiritual. Por otra parte, la ética nobiliaria determina un ideal de belleza que en algunos momentos todavía se vislumbra dentro del imaginario colectivo.

En el siglo V se configura la mirada que fundó a occidente a partir de Platón, donde el poeta pierde su utópica investidura inicial en tanto que depende de la realidad empírica, la impresión sensible del mundo fenoménico siguiendo a Hauser y Varas-Reyes (1969); una primera mirada estética permeó el mundo de la literatura y las artes: la primacía de lo bello, lo bueno y lo verdadero, improntas que prevalecen en la lectura desprevenida del espectador cuando busca percibir los puentes y relaciones de significación entre la palabra y la imagen. Este panorama instaurativo da cierre a la antigüedad clásica, con la visión que presenta la relación entre el artista y el poeta como resultado de la gran escisión platónica:

El punto de vista conforme se juzga al artista plástico y con el que se le valora con relación al poeta. A este se le rinden a veces honores muy especiales: es considerado como vidente y profeta, dispensador de gloria e intérprete de los mitos. Por el contrario, el artista plástico es y continúa siendo el despreciable artesano que con su salario alcanza todo lo que le corresponde (Hauser y Varas-Reyes, 1969, p. 149).

La reflexión en torno a la literatura, la imagen y la historia debe nutrirse de otros aspectos, pues pese al aparente divorcio que establece el platonismo, debemos ubicarnos en los modelos estéticos asumidos por la antigua retórica, entre ellos la écfrasis entendida como la descripción de un objeto artístico real o ficcional. Sería quehacer de otro texto elaborar un rastreo de estas manifestaciones, cada vez más complejas y con diversas funciones evidentes en la sociedad y la cultura.

Desde el renacimiento esta relación de la imagen con el texto generó narraciones que a modo de polifonía configuraron múltiples perspectivas estéticas. Desde Dante hasta Giotto se narró el nuevo impulso por la individualidad, en donde la imagen abandona su matrimonio con los intereses colectivos para dedicarse a la definición del hombre y el estudio de la naturaleza. Las funciones de la imagen trascienden lo simbólico y se centran en la representación más académica de lo terreno. El surgimiento de una tecnología como la imprenta, haría más cercana la relación de la imagen con el texto. Lo que conllevaría a la presencia del libro como objeto masivo de consumo y la imagen cumpliría una función pedagógica, en tanto que cada texto implicaría un universo de significantes para implantar narrativas políticas, religiosas y filosóficas que aportarían a la construcción de diversas civilizaciones.

Si nos detenemos en las preguntas formuladas al comenzar este apartado del texto, es claro que la relación se transforma en tanto la cultura deviene. La noción de crear buscaba la exploración que la hermenéutica literaria haría varios siglos después, el arte como metáfora constante de la vida y es capaz de transformar la experiencia, o al menos narrarla de una manera capaz de conmover. Esta mirada transformada se hace más evidente en el Renacimiento, pues la palabra y la imagen se resignifican a través del hombre.

Los artistas adquirieron la misma importancia que los poetas y los cortesanos durante el renacimiento, Leonardo Da Vinci, por ejemplo, se encargó de establecer relaciones entre la imagen y la ciencia usando el lenguaje como puente; además, a través del ejercicio efrástico es posible reconocer que el lenguaje funciona como un vínculo hipertextual, en el cual tanto la palabra como la imagen implican un palimpsesto que narra el ingenio de una época.

Los versos de la Divina Comedia podrían leerse en el juicio final de la Capilla Sixtina o en *El Infierno* de Marco Signorelli por medio de otros elementos de significación en donde palabra e imagen se concatenan en diversos relatos que han transformado la sociedad, la cultura y, por supuesto, las formas de aproximación al lenguaje y la imagen como portadores de la historia sensible de la humanidad.

La complejidad de las relaciones de la imagen con su contexto y las producciones textuales y artísticas que se producen en el proceso de aprendizaje se nutren de las experiencias previas de los estudiantes, sus diversos contextos situacionales y sus destrezas lingüísticas a revisar en la propuesta.

2.2. El lenguaje como semiótica social

La concepción del lenguaje como hecho comunicativo fundamenta sus principios en las relaciones de significación planteadas por Saussure (1977), donde los significantes se definen desde su función dentro del proceso de comunicación; de este concepto se derivan posibles definiciones de las funciones del lenguaje, como las enunciadas por Roman Jakobson. Para llegar al reconocimiento de las funciones del lenguaje y otros aspectos discursivos, cabe anotar que el enfoque que da origen a la semiótica social emerge de la comprensión del lenguaje como sistema. El modelo sistémico-

funcional entiende el lenguaje como un proceso de interacción entre la forma y la función lingüística, estas relaciones son de carácter polisémico y de manera evidente implican un análisis igualmente sistemático.

La noción de *sistema* parte del funcionalismo lingüístico, el cual propendía por la comprensión de la forma a partir de la intención comunicativa. En el caso de las artes visuales y la literatura se establecen diversas relaciones sistemáticas a partir la literatura comparada que enuncian la comprensión, o al menos la enunciación de un sistema social y cultural que transforma las prácticas artísticas por medio de la función poética, entendida por el extrañamiento de la experiencia con una intención estética.

El reconocimiento de los elementos funcionales del lenguaje surge en el siglo XIX, momento coincidente con transformaciones en las relaciones de significación en el arte y sus funciones en la cultura, los cambios en las concepciones funcionales, técnicas y estéticas eran mucho más lentos y su ritmo estaba pactado por la relación del artista con el entorno social. En la gramática sistémica-funcional es posible afirmar el paso de un modelo sintagmático a uno paradigmático (de las relaciones por elección al encadenamiento), en el arte podría apreciarse como un paso a la individualidad del artista, unido a un proceso de fragmentación de aquellas ideas sobre el arte moldeadas por el entorno.

La estética neoplatónica comenzó una singular transformación, y paralelamente el concepto de lenguaje comenzó a asociarse al signo por medio del estudio de la semiología; el signo en tanto convención generada por el entorno para la comunicación implica que el lenguaje sea un sistema en transformación, tal y como lo aseveró el Círculo Lingüístico de Praga, en donde surgió el «funcionalismo lingüístico» (Jakobson el más cercano por su popular concepto de la comunicación).

Esta comprensión buscaba entender la lengua más allá de su estructura, en tanto que la sociedad, la cultura y diversas narrativas se encargan de transformarla. El texto escrito en la contemporaneidad se expande por medio de textualidades icónicas, presentes en diversos tipos de soporte, en los cuales la narración cuenta con componentes no-verbales.

Teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje planteado involucra la producción de diversos textos, el presente análisis se plantea comenzando en la semiótica social de Halliday (2001), cuyo objetivo fue la definición de las relaciones de significación como un recurso sistémico para la construcción de un potencial asociado, el cual podríamos interpretar a partir el carácter polisémico de obras literarias y visuales.

Halliday inició sus ensayos del texto *El lenguaje como semiótica social* (2001) con la idea de describir a profundidad las relaciones sistemáticas del lenguaje como parte de un sistema social; su discurso ubica en el centro las relaciones formales establecidas por la lingüística, en donde lo describe como una sustancia fónica y gráfica organizada sintácticamente a partir de la gramática y descrita como sistema simbólico por la semiótica. Otra categoría que juega un rol fundamental es la fonética en términos de articulación y percepción, en tanto que en lo oral convergen otros valores expresivos que interfieren desde la experiencia artística expresada en la creación de una obra visual a partir de una experiencia sensible.

La lengua igualmente es descrita por Halliday como vehículo para el conocimiento e índice expresivo de un comportamiento. En el primer caso, se generan fenómenos de síntesis y sinapsis del conocimiento, mientras que en la expresión de un comportamiento se hace explícita la interacción en la que converge el concepto de multimodalidad, desarrollado por Van Leeuwen (2005), quien estudia la experiencia del lenguaje en el contexto de la semiótica social. En lo multimodal, se generan múltiples tipologías que surgen a partir de las interacciones sociales y las tradiciones inscritas en la cultura que convergen en la producción artística, literaria y cultural.

En la semiótica social de Halliday (2001) tienen su origen una serie de preguntas fundamentales que surgen de la relación entre la producción lingüística y el entorno social. Algunos de estos interrogantes están en relación con sus funciones en el análisis de textos y obras, el primero de ellos es ¿cómo los usuarios de una lengua decodifican el lenguaje a través del sistema social? A partir de esta cuestión, surgen diversos elementos de análisis que dan pie a más dudas: ¿es posible develar el entorno ideacional e interpersonal inscrito en la experiencia textual y artística? El análisis de los textos y las obras presentadas permitirán descubrir elementos expresivos de la imagen que muestran la presencia del texto.

Por otra parte, la influencia de los procesos de escolarización y la educación superior influyen en las concepciones y relaciones a nivel social, las prácticas artísticas igualmente se transforman a partir de los ecos proporcionados por el contexto; sin embargo ¿Cuál es su vinculación explícita con la imagen?

El texto es la unidad básica del proceso semántico y se constituye como un potencial de significación (Halliday, 2001) el cual es una gama paradigmática por la que los hablantes de una lengua tienen acceso al texto a partir de una situación planteada por el contexto. Igualmente es un conjunto de subsistemas semánticos que presentan diversas potencialidades de acuerdo con las opciones de interpretación. Es posible deducir que la cultura se constituye como un sistema semántico del lenguaje para el que no se han precisado unas categorías de descripción suficientes. La potencial respuesta ante ello es un análisis que permita la creación de una lectura interdisciplinar, en donde los procesos corresponden a la condición hermenéutica del discurso literario, tal y como sucede en la experiencia pedagógica desarrollada.

Ante ello surge el interrogante que después será la base del análisis: ¿cómo se determina el potencial de significado de la imagen? La respuesta es una lectura desde los procesos propuestos por la teoría de la imagen en un diálogo interdisciplinar con la iconología e iconografía, los cuales rastrean aspectos simbólicos igualmente vinculados con la cultura y la sociedad. La teoría de la imagen abre el camino a reconocer la significación de valores de la imagen tales como la interacción de planos y composiciones diversas con una intención específica.

La experiencia de investigación-creación presentada se describe en un contexto situacional. En este orden de ideas el texto es descrito como una representación abstracta, determinada por diversas categorías que cobran significación en el contexto y el entorno en el que el texto sale a la vida. La situación igualmente puede interpretarse como una estructura semiótica en constante transformación, pues el proceso creativo

que plantean los estudiantes implica la escritura del ensayo y la materialización de la obra: un contexto situacional dinámico por su carácter creativo y pedagógico.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje asume diversos contextos situacionales, la obra literaria elegida libremente, o bien sugerida por el docente, genera diversas interpretaciones inscritas en un contexto determinado. Asociado a este proceso de interpretación hay otras posibilidades de producción textual, la exposición oral y el ensayo generan nuevos contextos situacionales. Por una parte, toda creación, tanto artística como literaria, se refiere a un momento histórico particular, sumado a ello todos los procedimientos simbólicos que procuran una relación entre el lector y el texto.

En la producción artística se genera otro tipo de contextos situacionales y semióticos de acuerdo con sus condiciones de reproductibilidad técnica, a saber, pintura, escultura, fotografía y todas las subcategorías de la producción audiovisual y multimedial; cada contexto situacional es un esquema semiótico en tanto que la obra deviene en uno social. El situacional suscita diversas experiencias de aprendizaje por medio de la experimentación con diversos soportes, aspecto que enfatiza más en el desarrollo de la competencia que en la producción de determinados resultados.

Cada contexto situacional igualmente puede ser entendido como un esquema semiótico a revisar desde tres dimensiones propuestas por Halliday, a saber: campo, tenor y modo (Halliday, 2001, p.145), aunque se mencionan brevemente las tres, nos centraremos en la última para la construcción del análisis multimodal a ser desarrollado en el siguiente apartado de este capítulo. El *campo* se define como la acción social en que el texto cobra vigencia, si se revisa esta opción desde la perspectiva visual, puede conectarse con la noción de asunto o tema en la obra de arte situado en un contexto social e histórico específico; el *tenor* se define como el conjunto de relaciones y roles entre los participantes, aspecto más propio de la interpretación y el impacto de la obra en el receptor que en este caso es la experiencia de aprendizaje. El *modo* es la función que se le asigna al lenguaje en determinada situación. De este punto Van Leeuwen (2005) define esta dimensión en el análisis multimodal.

2.3. El concepto de modalidad como dimensión del análisis semiótico

La historia cuenta con una mirada elocuente a los diversos estadios en que la relación entre arte y literatura se hace manifiesta; sin embargo, es pertinente para el desarrollo de este análisis una reflexión que involucre las relaciones de significación en un contexto social; en este orden de ideas se enunciarán algunos de los elementos a considerar dentro de esta relación a partir de la *Introducción a la semiótica social* de Van Leeuwen (2005) estableciendo relaciones entre los elementos de análisis de la imagen y sus relaciones en términos simbólicos; además de la revisión de los elementos formales de la obra de arte que establecen funciones semióticas similares a las del texto literario.

El proceso evidencia la interacción de diversos sistemas semióticos en tanto que las manifestaciones artísticas presentadas surgen de diversos registros suscitados

tanto por la literatura como por las artes visuales, a través de recursos como la imagen poética y el símbolo para comunicar una compleja red de relaciones de significación. En este orden de ideas, se genera un fenómeno de trasvase donde la imagen busca los recursos para describir una narrativa particular, o bien la literatura se constituye como el vehículo para narrar la imagen, no sin olvidar el rol de la écfrasis como estrategia heredada del mundo clásico y enunciada como una de las posibles manifestaciones del ensayo en la contemporaneidad.

Conforme a Van Leeuwen (2005) la *modalidad* es el enfoque semiótico que se encarga de estudiar la pregunta por la verdad en los fenómenos de representación, evidentemente el autor es heredero de la tradición funcionalista, en tanto que el escenario de la reproductibilidad del texto o la obra de arte es el sistema social. Un *modo* podría definirse como un campo semántico dentro del cual se establecen unas reglas determinadas de significación que nunca podrían apelar a otros soportes, mientras que la multimodalidad propone una lectura interdisciplinar que propende por la articulación de recursos tanto en el ámbito literario como en el visual, las subcategorías derivadas de estos conceptos permitirán el abordaje de los ejercicios creativos presentados por los estudiantes.

El proceso investigativo abordará la cohesión multimodal del proceso, es decir, el análisis de las relaciones de significación que se establecen desde diversos soportes expresadas por Van Leeuwen a partir de las categorías de ritmo, composición, encadenamiento de la información y diálogo, las cuales serán descritos en el apartado referente a los elementos de cohesión multimodal.

2.3.1. El texto como construcción del género discursivo

En el marco del proceso de formación los estudiantes no solo se enfocan en la asimilación de un gran acervo de contenido, sino en la adquisición de una cultura académica que los inserte en una serie de prácticas disciplinares sobre las cuales se va constituyendo el conocimiento. La «enculturación disciplinar», como es definida por Navarro (2014, p. 29) consiste en las prácticas de lectura y escritura académica que se diferencian de otros escenarios sociales y son propios de un ámbito de estudio.

En este sentido, el proyecto Entre-L-azar propicia un escenario contextual de enculturación académica para la formación universitaria, dado que posibilita el acercamiento hacia una cultura letrada, su tradición y la asimilación de sus conceptos. Lo anterior permite la inserción en una práctica académica que condensa la escritura y la lectura, facilitando la aprehensión de los contenidos disciplinares que se verán a lo largo de la carrera.

Este campo de enculturación y adaptación a la cultura académica gira alrededor de un componente propio de las disciplinas y se representa en los géneros discursivos. Estos fueron definidos inicialmente por Bajtin (1982) quien apuntó que

cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos, estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido temático y por su estilo verbal, o sea por la selección de recursos léxicos (p. 280).

Lo anterior permite identificar cómo cada texto se encuentra situado en un ámbito sociocultural; este complejiza la lengua y diferencia su uso en función de otros espacios que no son propiamente académicos, y, por último, vincula la importancia del contexto social con la producción de los géneros discursivos. Esto posibilita la creación de sentidos y la imbricación entre la experiencia y la producción escritural.

Desde la perspectiva lingüística, Sánchez (2016) aborda los géneros discursivos como un objeto de estudio bajo una perspectiva teórico-metodológica, que se centra en los elementos léxico-gramaticales, textuales, contextuales, sociales y cognitivos. Mientras que Bazerman (1988) indica que los géneros discursivos le permiten al escritor responder a las circunstancias y a la construcción social de la ciencia desde la comunicación «un género es una solución lingüística/simbólica a un problema o a determinada situación en la interacción social» (p. 81).

Por otro lado, Cassany (2006) señala cómo las disciplinas han respondido históricamente a las situaciones comunicativas, generando sus propios textos, lo que ha garantizado su permanencia en el tiempo. La delimitación del género discursivo que propone el autor se identifica en una serie de rasgos de los géneros, como son: los aspectos gramaticales, que consisten en el estilo del autor, el uso de la sintaxis y la riqueza léxica que se evidencia. Otro rasgo son los elementos discursivos, como la estructura del texto y el registro, que pueden ser formales o informales. Un tercer elemento son los componentes pragmáticos, donde se contemplan la relación con el autor, el propósito del texto y el contexto en que se enmarca el género. Por último, se reconocen los aspectos socioculturales como la organización social y la relación con el poder.

Los géneros discursivos han sido ampliamente estudiados en el marco de la construcción de conocimiento de la ciencia, en relación con escenarios de expertos que dominan los géneros y se desenvuelven en publicaciones, eventos y espacios propios de la cultura académica especializada. No obstante, Navarro (2014) marca la importancia de una didáctica que diferencie dos tipos de géneros: en primer lugar, se encuentran los géneros para la formación, que tienen su propósito en generar una instrucción, introducción y evaluación de las culturas disciplinares. En segundo lugar, están los géneros para expertos, que tienen su énfasis en la «comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinares» (p. 33).

Según lo anterior, el énfasis de análisis de este proyecto serán los géneros de formación, en especial el ensayo, comprendiendo que en el contexto universitario se generan múltiples tipos de textos como reseñas, informes, parciales, artículos, monografías, entre otros. Siendo así, las características del género discursivo abordado en el marco de la formación y la especialización, según Swales, citado por Cassany (2006) se define por:

- El dinamismo: el ensayo presenta una transformación constante, en tanto que coincide con una perspectiva integradora de diversos géneros. Tiene un carácter situacional, en tanto que el ensayo pertenece a un contexto geográfico, como la producción en serie de artículos en las universidades y los centros

de ciencia. La perspectiva crítica e integradora del ensayo se deriva de una relación con el contexto.

- Cumple un propósito: el ensayo busca presentar la experiencia desde una perspectiva estética, contrasta con otros géneros discursivos que buscan la divulgación de los avances científicos, dar a conocer un veredicto, o incluso expresar una experiencia estética. Presenta la cohesión, en tanto la relación entre forma y contenido; tanto el ensayo como otros géneros discursivos se organizan y segmentan en una estructura retórica basada en un principio epistémico, donde el autor debe conocer para quién escribe y ha de saber cómo las comunidades científicas y académicas crean sus propios modos retóricos para los procesos de interacción y comunicación.
- Establece la delimitación de comunidades discursivas, las cuales se generan gracias a la construcción colectiva que deviene el conocimiento. Estas comunidades son grupos sociales homogéneos que se mueven en función de prácticas disciplinares. Las comunidades discursivas facilitan que los escritores reconozcan los códigos y las unidades retóricas para los propósitos textuales (Navarro, 2014).

Construye y reproduce estructuras sociales: se comprende que a través de los géneros discursivos se asume una posición del mundo, se presenta una crítica hacia determinado modelo y se imparte en escenarios de poder por medio del conocimiento. El ensayo tiene la posibilidad de moverse híbridamente, eventualmente presentando el conocimiento de una forma menos rigurosa que la experiencia comprobable. Identificadas las características de los géneros discursivos, se comprende que estos han de tener una serie de funciones específicas que responden al orden cognitivo, interpersonal y sociopolítico. En principio, la función cognitiva de los géneros discursivos establece la concreción del conocimiento por la historia y las estructuras retóricas que se van formalizando en la comunidad discursiva.

En segundo lugar, los géneros cumplen una función interpersonal en cuanto posibilitan la idea de una «identidad» (Gunnarsson, 1997) como miembro de una cultura académica, donde se contemplan los rasgos de prestigio de las disciplinas y la organización de grupos que son reconocidos por sus lectores. En tercer lugar, la función sociopolítica de los géneros indica una relación del conocimiento con el poder, la obtención de recursos y el reconocimiento social.

2.3.2. Del género discursivo al ensayo

En la actualidad, la importancia de generar procesos comunicativos es un elemento constituyente y determinante en los seres humanos, dado que todo el tiempo hay un proceso de transmisión de información que permite la conexión global. En este sentido la lengua se convierte en una herramienta e instrumento de gran valor, gracias a que facilita los intercambios de ideas y los acervos que se han constituido históricamente en la cultura.

Dentro de los componentes de expresión de la lengua se encuentra la habilidad de la escritura, la cual cumple diversas funciones en el acontecer del individuo, donde

escribir cobra especial valor en el ámbito académico porque contribuye a la formación profesional. Esta se encuentra determinada por las prácticas de lectura y apropiación conceptual que se desarrollan en el contexto de estudio.

La escritura es un proceso complejo, donde la exigencia implica el pensamiento, la evaluación y el cambio de lo que se escribe, buscando llegar a un buen texto que adquiera la forma que se espera. En este orden de ideas, escribir implica los procesos de reescritura y reflexión sobre lo dicho para obtener un resultado con coherencia, como lo señala Sánchez (2018). También, la escritura es la construcción de significados (Sánchez, 2016) que se logran por medio de la comprensión y el análisis sobre lo que se lee, se procesa y alcanza a transmitir por medio del texto.

En el caso de la experiencia de Entre-L-azar, el texto parte de un género que es ampliamente discutido y que no ha logrado un consenso frente a su denominación, como es el ensayo. Así lo plantea Jaime Alberto Vélez, «si todo puede ser ensayo –dice– nada es un ensayo» (Jaramillo, 2003, p. 15) su delimitación ha estado orientada hacia otros géneros como la tesis, ponencia, conferencia o crónica, esto en el campo del ensayo literario; pero, no se ha logrado una definición específica sobre este género en particular.

Para Jaramillo Escobar, en el libro *El ensayo en Antioquia* (2003), este género se presenta como una unidad o categoría estética que no logra ser completamente «satisfactoria» dado que siempre aparecen otras facetas que deconstruyen la anterior. Otra definición la concreta Horacio Gómez (2003) quien lo caracteriza por su brevedad, en contraste con otros géneros como los tratados o la novelas, que albergan una mayor amplitud. Un acercamiento más exacto al ensayo literario consiste en su relación con la prosa, donde hay una visión individual sobre un tema determinado, que no comulga con los textos abigarrados de tecnicismos ni se exhibe en la narrativa o la lírica.

La nominación más precisa y clara sobre el ensayo la plantea Jaramillo Escobar (2003), quien define este género por su desarrollo en la historia, teniendo como referencia que se cultiva desde los primeros ensayos de Michel Montaigne (1533-1592) y lo condensa como el arte de exponer las ideas. Si no convence por el tema, seduce por su forma (ocurre con Descartes). Nada más contrario a la naturaleza del ensayo que los manifiestos, las declaraciones de principios, los textos doctrinarios, los análisis basados en un método, las normas, los catecismos y reglamentos.

En este orden de ideas, se puede hacer una distinción con el ensayo académico, por lo que este se orienta hacia una dimensión científica, histórica, filosófica, etc., y se enmarca en el ámbito profesional. Este tipo de texto cuenta con una estructura más definida, que se establece acorde a los requerimientos estilísticos y formales de la academia.

Por consiguiente, se puede denominar al ensayo académico, en este estudio, como un género discursivo expositivo-argumentativo, que puede tener como función primaria el informar, exponer y argumentar desde una perspectiva del sujeto, presentando una visión única y personal sobre el objeto de estudio o el tema que lo determina. En el escenario de la experiencia de Entre-L-azar, este punto de vista se fundamenta

en la visión exclusiva de comprensión y análisis que el estudiante ha realizado de la obra literaria en relación con la obra visual, en el marco de la literatura comparada y que se constituye en un ensayo.

Este resultado se crea desde la generación de argumentos que se enmarcan en la visión crítica del estudiante y que es prueba concluyente de un análisis e interpretación de los procesos de lectura y estudio de las obras abordadas. No obstante, el ensayo no representa una réplica exacta de tipo expositivo de las lecturas, sino que se manifiesta en un ejercicio de construcción sobre un criterio propio y fundamentado en una experiencia estética que alcanza un nivel de formalización en el texto y que sugiere una mirada peculiar y personal sobre el objeto de estudio.

- Para lograr el propósito comunicativo en el ensayo, Sánchez (2016) delimita una serie de características que debe cumplir este género discursivo:
- El ensayo no representa una visión enciclopédica ni mecánica de la escritura; se conforma a partir de la configuración de un punto de vista de quien escribe.
- Es un género argumentativo-expositivo.
- El tema tratado no se agota en el ensayo, más bien logra generar una aproximación libre sobre el objeto desarrollado, sin llegar a un elemento concluyente de carácter científico.
- En los campos disciplinares, estriba entre la ciencia y la literatura.

Más que el producto de una investigación científica, el ensayo es la expresión original de los conocimientos que, a manera de sedimento intelectual, se han ido acumulando, a lo largo del tiempo, en quien escribe; y por supuesto, de las lecturas reflexivas y de la actitud crítica que desarrollan los estudiantes que comienzan a escribir este tipo de textos (p. 47).

Según las características dadas sobre el ensayo, se genera una propuesta según las recomendaciones de Sánchez (2016) para la construcción del texto, la cual se conjuga con el proyecto de Entre-L-azar, como una didáctica que permite una ruta hacia el proceso escritural. Lo que genera una orientación que, en primer lugar, establece la delimitación y constitución de un tema que se construye en relación con las obras tratadas, esta se genera como un tópico que busca ser desarrollado en la idea central del ensayo (tesis).

Del tópico se desglosa una tesis que consta de una sólida base argumentativa, la cual responde a la finalidad comunicativa del texto. Esta contiene el elemento crítico del ensayo, los aspectos de originalidad, y en la argumentación se comprende la veracidad y movimiento que tiene el autor. Aquí la responsabilidad recae en el lector, dado a que en el ensayo encontrará las evidencias semánticas del tópico que se localiza en todos los tejidos del texto, por medio de la estructura semántica. Sobre esto, el autor debe identificar su «lector ideal» que sea competente para el tipo de ensayo que está redactando.

Otra recomendación dada es la estrategia retórica que asume el escritor al plasmar la tesis. Las formas de modalización, el posicionamiento y la polifonía forman los

componentes que definen el estilo y el manejo retórico. La decisión que asume el escritor a la hora de abordar los argumentos desde una intención de persuasión, con el manejo de datos y evidencias que realcen el argumento. También, se encuentra la intención de informar o dar cuenta de un acontecimiento o suceso que ha marcado al escritor. Por último, se identifica la reflexión. Esta última se propone como el resultado de un análisis que contiene la necesidad de propiciar un acercamiento crítico y de resaltar un aspecto determinado en el texto.

Sumado a lo anterior, se encuentra el proceso que atraviesa la construcción del ensayo académico, como es la búsqueda de información y el componente de lectura. La expresión escrita deviene del resultado de las competencias lingüísticas primarias, como son la oralidad y la lectura. Por esto, es preciso que se cuente con un desarrollo de la comprensión lectora que facilite el acceso al conocimiento y permita hacer un uso de las herramientas de búsqueda de información que enriquecen al texto escrito. Para esto, es fundamental atravesar las fases de la lectura, de una medida superficial y literal a una fase de lectura en profundidad, donde se posibilita la creación de esquemas mentales para la organización de la información, los temas y las ideas.

2.4. Propuesta de análisis de los géneros discursivos

Los primeros aspectos metodológicos que se buscan abordar para hacer el análisis del ensayo son los componentes contextuales y socioculturales que tienen una referencia hacia la identificación del autor, las formas de modalización y posicionamiento. También, deviene la pregunta por el ámbito social de creación del texto, los componentes culturales, el género elegido y el ideal del lector para el ensayo.

Los segundos aspectos de análisis son los componentes gramaticales y léxicos, como lo indican Van Dijk et al. (1997) hay diversos niveles en los cuales se puede realizar una descripción del texto que obedece a las formas de emprender el estudio del lenguaje. Dentro de los niveles más relevantes se encuentra el semántico, dado que explica el sentido del texto y las relaciones de coherencia que se generan dentro del discurso, permitiendo de este modo identificar cuál es la referencia de las proposiciones y el sentido global. La forma como se organiza el texto ocurre en dos esferas: micro y macronivel, que obedecen a la extensión y amplitud del análisis.

Cada nivel de descripción del discurso cuenta con conceptos propios. Así, en la semántica hay un término especial que se aplica al sentido de toda una cláusula y oración, a saber, proposición. Mientras que la sintaxis del discurso se ocupa de la estructura formal de las oraciones, en especial de las relaciones en el discurso. Tal como ocurre en todos los niveles del discurso, encontramos aquí el principio de relatividad, donde las proposiciones están influenciadas por las proposiciones previas en el texto o la conversación (Van Dijk et al., 1997)

Así, el análisis gramatical parte de un nivel micro, donde se estudian las relaciones entre las proposiciones en el texto, y el sentido de este, en lo que Van Dijk et al. (1997) denominan como *de naturaleza funcional*. La descripción en el micronivel tiene como función concreta ubicarse en el orden de la oración, en específico en

la proposición o cláusula, y determina lo que aparece en primer plano en el texto y aquello que se encuentra en segundo plano. Con lo anterior, es posible establecer el sentido de la oración, indicar de qué se está hablando en el marco de las oraciones y sus relaciones.

En la descripción del macronivel se examinan los tópicos, que son considerados como la unidad global del texto, dan cuenta de la relación de todas las proposiciones en el discurso y es el concepto que el lector considera como resumen o lo que dice en el texto. Por otro lado, se contempla el análisis de la sintaxis, la cual determina la organización gradual de las cláusulas y oraciones con una función semántica expresa. Como lo señala Van Dijk et al., (1997), el orden y la posición pueden señalar la importancia y relevancia de los significados en el texto (p. 256).

Otro componente formal que se busca analizar es la deixis que constituye la gramaticalización de los rasgos de contexto de la enunciación. Para Tusón y Casamiglia (1999) la deixis se relaciona con las formas en que el significado concreto depende de la situación en la que se sitúa el acto comunicativo, específicamente quien emite el discurso y hacia dónde se dirige. Estos elementos se configuran por medio de diversos rasgos de la deixis como son: persona, lugar, tiempo y texto.

3. Componentes teóricos para el análisis de la producción textual en el marco del desarrollo de competencias

3.1. El análisis multimodal desde el texto

De acuerdo con el contexto proporcionado, la exposición Entre-L-azar cuenta con una condición multimodal, desde el enfoque semiótico social que permite la vinculación del texto y la imagen a través de modos que interactúan para generar diversas dinámicas de significación al interior de la obra y en relación con el espectador. La revisión teórica presentada en el texto se enfoca al desarrollo de las competencias de los estudiantes de Artes Visuales y la importancia de establecer puentes entre el valor simbólico de la palabra y la significación de la imagen. Este proyecto tiene lugar en la experiencia de aprendizaje, además de que el concepto de representación no es idéntico al de la literatura o las artes, en donde se entiende como los procesos de figuración de la realidad propios del neoclásico o el realismo (con todos sus matices históricos en ambas disciplinas).

En este orden de ideas, el autor presenta diversos tipos de modalidad, la primera es la lingüística, cuya preocupación fundamental es el sistema gramatical que cuenta con unas metodologías de análisis relacionadas con diversos grados de efectividad comunicativa en determinados contextos. El componente lingüístico, contempla en el ámbito evaluativo una serie de criterios que tienen por consideración determinar los alcances en la habilidad de la escritura por medio de la competencia lingüística. En este sentido, el primer parámetro que se establece es la argumentación como una modalidad expresiva, que conlleva el respaldo de un planteamiento teórico de parte

del autor (estudiante) y que permite determinar la construcción de formulación de argumentos que favorecen y demuestran la tesis que el estudiante ha buscado desarrollar a lo largo del texto.

El segundo criterio obedece a la literatura comparada, la cual otorga una posibilidad de relación y diálogo que dirige el autor (estudiante) con el proceso de lectura de la obra literaria y las artes visuales. Producto de esta sinergia, surge una reflexión intertextual que posibilita un constructo de tesis que busca argumentar. Esta relación puede denominarse, como el principio, excusa o razón sustancial para la escritura, dado a que se han marcado dos experiencias en el proceso de formación; por un lado, la lectura de la obra literaria, desde el estudio y análisis, y en segundo orden, la obra visual, que surge de las búsquedas artísticas y estéticas del estudiante.

Toda la experiencia de las múltiples lecturas (visual y literaria) se condensan en la escritura a través del ensayo; por lo cual, se cumplen las convenciones propias de la redacción como son: el registro, los elementos formales de la gramática y los preceptos normativos de los trabajos académicos. Finalmente, el texto que representa el ensayo ha de responder a los componentes de la superestructura donde se evidencia la organización semántica de la tesis.

3.2. El análisis multimodal desde lo visual

Los aspectos seleccionados para el análisis de la modalidad visual, parte de Van Leeuwen (2005) y se basan en las necesidades particulares que presenta el contexto pedagógico de la exposición. A manera de contexto para el lector, se enunciarán sus componentes para suscitar la reflexión en torno a la expresión de estas relaciones en el campo textual.

En cuanto a los grados de articulación del detalle, Kress, G. y Van Leeuwen (2001) se refieren a la intencionalidad de la línea en el campo pictórico y del dibujo. Su análisis implica la configuración de la intención de una figura en un contexto determinado, igualmente evidencia al espectador la firmeza y destreza del autor. En el caso de la fotografía, la línea se convierte en la pauta para evidenciar elementos compositivos en la obra, así como el granulado de la imagen y demás aspectos que convergen en la destreza técnica del fotógrafo.

Posteriormente, el análisis abordará los grados de saturación del color, en este caso se refiere a las obras pictóricas y fotográficas en las cuales se pueden establecer diversas gradaciones del color en función de la composición de la obra. La sobresaturación del color y su mezcla sobre diversos fondos puede generar colores cuaternarios (colores manchados por diversas escalas de gris). Los estudiantes en formación experimentan con el color y no se espera de ellos un proceso profesional; sin embargo, la retroalimentación ofrecida por los evaluadores se constituye como parte fundamental del proceso formativo.

En cuanto a los grados de modulación del color, se evaluará en las obras la capacidad de generar diversos matices conforme a la expresión, o por el contrario la presencia

de un color plano y sin modulación. Los aspectos relacionados con la psicología del color permiten aproximarse a su impacto en el espectador, siempre inserto en el sistema social que igualmente genera representaciones simbólicas del color en la cultura. Finalmente, están los grados de articulación de profundidad, relacionados con la capacidad del estudiante de establecer relaciones de perspectiva en su ejercicio expresivo y en función de la intencionalidad de la obra.

La modalidad sensorial también se vincula con la expresión visual, en este caso se acerca a los objetos escultóricos y a otras expresiones objetuales como la instalación o el performance, probablemente Van Leeuwen haya enunciado implícitamente la estética, en tanto que se refiere al grado de placer o rechazo del espectador ante la imagen. En este orden de ideas, la descripción de los aspectos estéticos de la obra literaria y artística que tiene lugar en los cursos impulsa en los estudiantes la construcción de un discurso relacionado con diversas gradaciones de percepciones que suscita la narrativa de la obra de arte.

3.3. Elementos para el reconocimiento de la cohesión multimodal

La cohesión multimodal es el elemento que finalmente permitirá describir el desarrollo del aprendizaje en tanto que la obra presentada pueda estar conectada con las obras abordadas para hacer el ejercicio de literatura comparada. A continuación, una breve descripción de estos elementos que se harán más evidentes en el proceso evaluativo e investigativo, en tanto que permitirán la verificación de las interacciones de campos semánticos y modalidades inscritas tanto en las artes visuales como en la literatura.

3.3.1 El ritmo

Se refiere a la coherencia en la significación y su linealidad cuando expresa una narrativa, para ello se analizará si la obra permite un recorrido de lectura visual por medio de los procedimientos iconográficos. A través de los ejemplos presentados en su semiótica social Van Leeuwen evidencia el ritmo como un componente fundamental en cualquier dinámica narrativa desde lo visual y lo textual. El ritmo se encuentra vinculado con la vitalidad y los procesos biológicos, no puede ser inscrito en un esquema formal, más bien basa su dinámica en la posibilidad de alternar varios movimientos por medio de la interacción de mecanismos contrapuestos.

La novela, emparentada con el cine, pese a algunos puristas, suscita por medio de diversos mecanismos narratológicos la alternancia entre contrapuestos, bien por las relaciones inscritas en los personajes, o por la interacción de roles actanciales que se oponen para la consecución de un objetivo. Lo mismo sucede en la imagen con los mecanismos de alternancia, en donde la contraposición de personajes, colores y planos suscita un ritmo, la interacción simbólica puede evidenciarse a partir de los roles que cumple cada elemento dentro de la obra de arte.

En la colección de ensayos titulada *El arco y la lira* (1998), de Paz y Franco, se asevera que las palabras se separan y se unen atendiendo a principios rítmicos, lo compara con un imán que conglomerara las palabras con diversas intencionalidades. Este texto, cuya intención es el abordaje de las condiciones de la poesía en el ensayo, proporciona diversas perspectivas en relación con la alternancia de diversos campos verbales y semánticos, que desde un contexto situacional generan múltiples relaciones de significación.

El caso del audiovisual permite la coexistencia de diversos ritmos desde los elementos que componen la reproductibilidad de la imagen en movimiento, la narración permite la convergencia de texto, imagen, música y narración, hechos que confieren una condición polisémica tanto individual como en relación con el conjunto. (Van Leeuwen, 2005, p. 184) propone la lectura del ritmo como un acto comunicativo que trasciende el lenguaje denotativo, por el contrario, la connotación es el proceso que permite comunicar por medio de indicios en un contexto situacional.

3.3.2. La composición

La composición, como siguiente característica a evaluar, hace referencia a la disposición de los diversos elementos en la obra y las relaciones de significación a establecer en el contexto, en el caso de la imagen, parte de la intencionalidad de la línea y el color, además de su interacción en el contexto. Los valores de composición son variables de acuerdo con los formatos presentados, e interactúan de acuerdo con las condiciones de reproductibilidad en la obra de arte.

Siguiendo a Van Leeuwen (2005), la composición se expresa desde una mirada macro en la semiótica social, pues la interacción trasciende a las delimitaciones conceptuales proporcionadas por los formatos a analizar en el presente proceso de investigación. Los espacios semióticos describen las posibilidades de interacción de diversos universos simbólicos inscritos en la dinámica narrativa de obras literarias o visuales.

La composición en las artes visuales analiza la distribución de los elementos de la imagen en relación con el espacio, las dimensiones semióticas implicadas en la connotación son leídas a partir de la iconografía, metodología que establece el orden de lectura de acuerdo con la percepción del espectador. La composición supone la interacción de planos, puntos y líneas en relación con la percepción transformada por la luz y el color.

Los elementos compositivos se transforman en la imagen en movimiento en tanto que hay más campos semánticos que entran en acción, a saber, los planos, movimientos de cámara y enfoques, cuyas intenciones narrativas permitirán una conexión entre el lenguaje verbal y las sensaciones que busca el creador en el espectador. Lo más interesante de este aspecto es que la imagen llega al espectador quien, sin ser consciente de las teorías, percibe y recrea las sensaciones que le suscita la interacción de los elementos mencionados, más los valores como el color y la luz que le confieren intencionalidad y resonancia a la imagen en el entorno social.

En síntesis, la capacidad de los estudiantes de equilibrar estas modalidades por medio de su producción visual es parte de la experiencia de aprendizaje, la cual se hace más concreta en la episteme que se evidencia en el texto, en tanto que los estudiantes establecen relaciones entre sus experiencias textuales y sociales en un contexto de aprendizaje. Estas nociones se harán más claras en el análisis que presentará en indicadores específicos y relacionados con cada tipo de producción visual; pasa de, en primera instancia, los procesos de innovación semiótica inscritos en el concepto de metáforas experienciales, a un segundo nivel que es el planteamiento de las relaciones multimodales desde los elementos de cohesión multimodal planteados. Finalmente, la totalidad de la experiencia de aprendizaje expresa unos valores de transdisciplinariedad, en tanto que permite una experiencia de aprendizaje lingüístico desde la imagen y sus infinitas relaciones con el texto.

La proyección de Entre-L-azar se amplía a la articulación de las asignaturas teóricas y teórico-prácticas, que propicien la creación artística. A partir de lo anterior, el objetivo se amplía para generar procesos de convergencia entre las manifestaciones artísticas de los estudiantes del programa de Artes Visuales y su producción textual en distintos contextos.

Inscrito en esta nueva perspectiva, este proyecto se encamina hacia la sistematización de las diversas manifestaciones artísticas de los estudiantes por medio de la construcción de un escenario académico, donde puedan converger las diferentes muestras que se realizan en el programa. Por otra parte, se presenta como la posibilidad de gestar mecanismos de divulgación de la producción artística y académica, que permitan una apropiación social de las obras. Es así como Entre-L-azar conlleva la producción de las memorias de los eventos expositivos, textos que buscan sistematizar las producciones artísticas de los estudiantes, además de construir una base de conocimiento que permita la reflexión sobre las manifestaciones culturales en el contexto de la Facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano.

Referencias

- Agudelo Rendón, P. (2017). *Las palabras de la imagen: écfrasis e interpretación en el arte y la literatura*. Instituto Tecnológico Metropolitano
- Arias Loaiza, W. A., Cuellar Agudelo, J. E., y Del Valle, V. (2019). Documento conceptual, proyecto Entre-L-azar. Centro de Idiomas ITM. Antioquia, Colombia
- Bajtín M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). University of Wisconsin Press
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos* (1st ed.). Paidós.
- Gunnarsson, B. L. (1997). On the sociohistorical construction of scientific discourse. En L. Per, Bengt Nordberg, & B. L. Gunnarsson, *The Construction of Professional Discourse* (págs. 99-127). Routledge.
- Hauser, A., Tovar, A. y Varas-Reyes, F. P. (1969). *Historia social de la literatura y el arte* (Vol. 2). Guadarrama.
- Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Escobar, J. (2003). *El ensayo en Antioquia*. Alcaldía de Medellín.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. V. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Routledge.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. CABA. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Paz, O., y Franco, E. (1998). *El arco y la lira*. Fondo de cultura económica.
- Sánchez Lobato, J.C (2018). *Saber escribir*. (I. Cervantes, Ed.). Aguilar.
- Sánchez, A. A. S (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional* (1st ed.). Católica del Norte. Fundación universitaria.
- Tusón Valls, A., & Calsamiglia Blancáfort, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, *Lingüística*, GARDES-TAMINE, Joëlle.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). *Discourse as social interaction* (Vol. 2). Sage
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.

07

Múltiples miradas: un breve recorrido hacia la «literatura comparada» y su uso pedagógico en el contexto universitario



Juan Carlos Jiménez Tobón

Filólogo hispanista. Magíster en Literatura. Docente del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Tutor del componente temático: Estudios Comparados: literatura, arte y cultura, del Semillero Lenguaje y Cultura de la misma universidad.

juanjimenez3052@correo.itm.edu.co

Resumen

Las posibilidades de análisis que permite la literatura comparada hacen posible entender las creaciones humanas como el resultado de la reunión entre componentes endógenos, que competen a la plena individualidad del creador, y exógenos, en tanto se habla de los asuntos sociales que lo rodean al momento de crear. A partir de allí se entiende que toda creación humana es, al mismo tiempo, individual y social, y que para analizar la literatura en su complejidad semántica es necesario comprender que en su constitución intervienen asuntos de tipo estético, socio/cultural, histórico, filosófico e ideológico. Así pues, este capítulo propone un breve compendio de las distintas posibilidades que ofrece la literatura comparada para el estudio de las relaciones transdisciplinarias, transnacionales e intersemióticas, que se originan entre la literatura y los estudios culturales, la literatura y las demás artes, la literatura y la filosofía, y de manera particular, la literatura y el cine.

Palabras clave: *literatura comparada, arte, cine, cultura, filosofía, pedagogía.*

1. Introito

En 1827, cuando tenía 78 años, y a propósito de la traducción francesa de su obra *Torquato Tasso* (1790), Goethe acuñó el término *Weltliteratur* para referirse a una literatura que rebasaba las fronteras nacionales y locales, y que terminaría hipotéticamente, en una visión sin duda utópica, en la unión de todas las literaturas del mundo. En la época de Goethe se entendía la literatura con parámetros eurocéntricos. Se excluían de la discusión intelectual, más allá de la curiosidad primitivista o etnográfica, las obras literarias que emergían lejos de los centros de poder occidental. A partir del estudio de la propia obra se buscaba legitimar la primacía de la cultura occidental sobre las demás formas idiosincráticas de ver y representar el mundo. En este panorama la *Weltliteratur* dio nombre a un nuevo tipo de teoría literaria que no entendía las obras de los distintos escritores como una reafirmación de la propia superioridad cultural, social o racial, sino por sus múltiples y variadas representaciones de las inquietudes humanas.

Aunque con importantes transformaciones, en la actualidad es casi unánime por parte de los comparatistas de la literatura señalar que con la *Weltliteratur* se inaugura en términos teóricos lo que hoy conocemos como «literatura comparada». Como oposición al reduccionismo de las teorías literarias de urdimbre europea, los estudios comparados se proponen entender la literatura teniendo en consideración sus múltiples interacciones con las demás sociedades y culturas, con las distintas formas del pensamiento, con otras formas de expresión artística y con discursos ignorados a lo largo de la historia por los centros de poder. Así, se configuran a partir de las relaciones intertextuales de las múltiples obras y no sobre la base de un canon cerrado a una sociedad, a unas formas y a unas tradiciones particulares. De esta manera se entiende que la literatura es irreductible a una sola tradición y a una teoría

totalizadora, y se complejiza su estudio con la apertura a diversas posibilidades de análisis transdisciplinar, transnacional e intersemiótico. Claudio Guillen asegura en su libro *Entre lo uno y lo diverso* (2005) que

[el] talante del comparatista, lo que le permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o, si se prefiere, entre lo particular y lo general [...] Aludo así a las tensiones entre nuestra circunstancia (como lectores y como críticos) y el mundo (los mundos); entre lo presente y lo ausente; la experiencia y su sentido; el yo y cuanto le es ajeno; lo percibido y lo anhelado; lo que hay y lo que debería haber; lo que está y lo que es (p. 29).

La tarea del comparatista, entonces, se desarrolla en una permanente tensión, en una suerte de disyuntiva entre lo cercano y lo lejano, entre lo uno y lo diverso, que termina por enriquecer el proceso de análisis de la obra literaria a partir del descubrimiento de sus variadas, y en ocasiones insospechadas, conexiones.

Esta tentativa sienta las bases de lo que hoy se llama *world literature* o literatura mundial, cuyas formas de apertura se hacen imprescindibles en un momento en el que la economía y la política amenazan con reducir nuevamente la obra de arte a una función instrumental, estableciendo un límite a los temas y las miradas que puede asumir el hombre en su proceso de recreación del mundo. Se hace necesaria, en consecuencia, una mirada plural del fenómeno literario que permita salvaguardar la libertad del artista a través del reconocimiento de que ninguna creación humana está exenta de las circunstancias históricas, sociales y políticas que rodean a su autor, y por tanto que todas ellas, incluso las más antipáticas a algunos lectores, dicen desde la particularidad algo que compete a todos nosotros.

Así pues, este capítulo busca demostrar que las distintas formas de análisis que proponen los estudios comparados permiten entender que una obra literaria, y en general toda obra de arte, es el resultado de la reunión de distintos factores: los antecedentes históricos que determinan una forma peculiar de hacer arte, los fundamentos estéticos que influyen al autor, su pensamiento filosófico, el grupo particular, la cultura y la sociedad a los que pertenece, las formas de composición semiótica particulares de cada forma de arte, y un largo etcétera.

2. Breve recorrido histórico: *Weltliteratur* y la historia comparada de la literatura

Los estudios literarios y los ejercicios de interpretación de las artes siempre han tenido una base comparativa. George Steiner recuerda, en «¿Qué es la literatura comparada?» (1997 [1994]), que los críticos literarios y los teóricos de Atenas y de Alejandría «comparan diversos aspectos de las obras de un solo escritor, como Homero; observan la dinámica de la analogía y del contraste entre el tratamiento que reciben idénticos temas mitológicos en distintos dramaturgos, como Esquilo, Sófocles y Eurípides» (p. 173). Interpretar implica hacer un rastreo de elementos que pueden ser ordenados en categorías más o menos reconocibles. El acto de leer

a profundidad es un proceso comparado en cuanto obliga a observar un lenguaje que se presenta denotativo, pero que se debe interpretar en su hondura connotativa. Así que un proceso de análisis comporta leer el símbolo en su literalidad para luego escoger de entre un abanico de posibilidades. El concepto de «campo semántico» define un proceso de selección y exclusión que busca el agrupamiento de conceptos a partir de diferencias y similitudes. Solo comparando se llega al entendimiento pleno del lenguaje, cualquiera que sea su materialidad (oral, escrita, pictórica, musical, etc.), porque es a partir de la catalogación que se definen los rasgos que permiten a cada lector entender una obra en su relación entre forma y contenido.

Los cambios que sufre la literatura a lo largo del tiempo complejizan el acto de comparar, porque los elementos que componen toda obra se van transformando semánticamente, lo que implica una transformación en el proceso de análisis que deben llevar a cabo los lectores. La acumulación de obras robustece los *corpus* y obliga a dirigir el proceso comparativo hacia direcciones que van más allá del simple objeto de estudio: las relaciones históricas, las influencias socioculturales, las estéticas particulares, etc. Es a esto a lo que René Wellek y Austin Warren, en 1953) llaman, no sin cierto desdén, «acceso extrínseco al estudio de la literatura», es decir, «aquellos estudios que se ocupan de su marco, de su medio ambiente, de sus causas externas» (Wellek y Warren, 1985 [1953], p. 87).

A medida que se desarrolla la literatura se empiezan a establecer parangones entre obras del pasado y obras del presente, pero sobre la base de unas estéticas y unas propuestas narrativas que no varían demasiado a lo largo del tiempo. A este respecto George Steiner (1997) dirá que:

[a] medida que se desarrolla la literatura latina, la comparación lingüística y crítica entre Homero y Virgilio, entre la pastoral romana y sus fuentes de inspiración helénica, entre Heródoto y los historiadores romanos, se convierte en lugar común del programa de estudios y de la enseñanza de la retórica. Los «emparejamientos» de un estadista, un legislador o un guerrero griego con otro romano que lleva a cabo Plutarco son un buen ejemplo del método comparativo también utilizado en el estudio de los escritores y de los retóricos. No mucho más tarde, centenares de clérigos y de jóvenes estudiantes se volcarán en la comparación de Cicerón con Demóstenes, de Virgilio con Teócrito, de Séneca con Eurípides. Y no escapa a la polémica vigilancia de los primeros adversarios de la cristiandad que el escenario de la muerte agónica y de la gloriosa resurrección sea comparativamente discernible en los mitos de Osiris o de Adonis (p. 176).

De la primera comparación intuitiva que se da en todo lector, de una manera que podríamos llamar «natural», se pasa a una meticulosa comparación histórica que tiene como objeto, según Franca Sinopoli (2002), identificar «la red de interacciones entre distintas literaturas» (p. 23). Como dejan claro Sinopoli (2002), Francesco Stella (2002) y Claudio Guillen (2005), el origen de la literatura comparada se encuentra en las tentativas renacentistas e ilustradas de países como Francia, Italia, Inglaterra y Alemania, en autores como Diderot, Dante y Schlegel, y cuando el Renacimiento propone una recuperación de algunos valores estéticos y postulados filosóficos originados en la Grecia antigua. Por esta razón, el ejercicio de comparación se plantea

en un primer momento de manera retrospectiva, es decir que parte de los, en ese momento, autores contemporáneos, a través de un rastreo que los lleva hasta los autores clásicos. Se trata de una suerte de historia comparada de la literatura que busca, en un primer momento, «dirigir la sociedad hacia determinadas normas estéticas y morales» (Sinopoli, 2002, p. 23).

La literatura comparada surge como una empresa europeísta con propósitos fundamentalmente historiográficos. La primera postura del comparatista es de reconocimiento de un pasado común que determina las razones por las cuales se piensa y se escribe en el presente. Para Paul Hazard, en *La crisis de la conciencia europea* (1935), la historia del hombre occidental que se desarrolla a partir del mito bíblico entra en crisis aproximadamente en la primera mitad del siglo XVII, cuando el hombre europeo no sabe entender la presencia de otras civilizaciones y otros pueblos con tradiciones tan o más antiguas que la suya. Sinopoli dirá, en este sentido, que «la adquisición psicológica de la noción de ‘diferencia’, que sustituye a la de ‘superioridad’ de la civilización europea, produce una progresiva confutación de las creencias particulares en distintos niveles» (Sinopoli, 2002, p. 37). Cuando se refutan estas creencias se llega a una suerte de crisis de identidad que deja a los estudiosos de literatura europeos en una disyuntiva: estudiar las obras de arte como objetos estéticos aislados, esto es, atendiendo solamente a su organización teleológica formal (inclinación que quisieron recuperar los formalistas rusos de la primera mitad del siglo XX), o sobre la base de la inclinación volitiva que lleva al artista a elaborar su obra, inmerso en una particular situación contextual. En este estado de cosas, la historia comparada de la literatura se entiende como análisis estético-histórico, pero también como un ejercicio de historia de la cultura, y por tal razón, no solo entraña el estudio de la literatura, sino de las demás artes y de la filosofía.

Más allá de las buenas intenciones de Goethe, las inquietudes que motivan su noción universalista de la literatura son de procedencia eurocéntrica y buscan ser totalizantes. No obstante, cumplen la importante tarea de situar en primer plano el fondo humano de todas las obras literarias bajo la premisa de que estas pueden agruparse según criterios más o menos comunes. Damián Leandro Sarro (2006) enumera tres rasgos descriptivos sobre los cuales la literatura comparada se desarrolla a partir de la *Weltliteratur*, a saber:

- a. El rasgo «identificadorio», puesto que nacer es nacer en un lugar, lugar constitutivo de la identidad individual, la adscripción a una cultura determinada como resultado de la impregnación del telurismo hacia la masa poblacional,
- b. El rasgo «relacional», pues se comparte con otros la inscripción en el suelo, es en el mismo ámbito vernáculo donde operan redes simbólicas que se entrecruzan conformando la idiosincrasia del pueblo,
- c. El rasgo «histórico», ya que, constituyendo una estructura consolidada, con una mínima estabilidad, sus integrantes reconocen allí señales propias, sus caracteres identificatorios, que aparecen como bandera de exhibición y exportación frente a otros pueblos (Párr.17).

Es claro que la importancia de la postura goethiana sobre el estudio de la literatura radica en que da la posibilidad de fundamentar una historia de la literatura en razón del entrecruzamiento de tres visiones: la identidad, por la definición de la propia obra a partir del estudio y comparación de las obras procedentes de la propia cultura; las relaciones de intercambio entre individuos de la misma cultura y, posteriormente, de culturas distintas; y la noción histórica derivada de la conservación de una serie de rasgos identitarios a lo largo del tiempo. La apertura del análisis a otras culturas y a otros territorios se da con la ampliación de estos conceptos más allá de las fronteras nacionales. Como el mismo Goethe propone, eventualmente se entiende que el suelo no es el límite para las relaciones de intercambio e influencia cultural, sino que las redes que conectan las distintas literaturas van más allá del contacto directo entre personas que comparten un mismo espacio.

A partir de este momento los estudios comparados asumen una búsqueda intelectual de carácter humanista, si entendemos por humanismo

la voluntad de acoger y perpetuar no unas verdades reveladas, y supuestamente únicas, sino los mejores valores descubiertos por los hombres y las mujeres mismos en su búsqueda de la verdad, por cuantas culturas y épocas seamos capaces de conocer y de apreciar, enriqueciendo y estructurando de tal suerte el espacio de lo humano (Guillen, 2005, p. 71).

Esta idea de humanismo terminará cuestionando las nociones de identidad y canon literario, y como consecuencia la idea misma de lo que se concibe como obra literaria. Siguiendo esta dirección, los estudios comparados llevan a cabo una crítica aguda al eurocentrismo, y una reelaboración de la historia de la literatura bajo el principio de su apertura a tradiciones más allá de la europea.

Por todo esto, los estudios destinados a analizar las relaciones entre la literatura y los estudios culturales, las demás artes y la filosofía revisten una gran importancia para los estudios comparados en el siglo XXI en tanto permiten al comparatista un entendimiento de la obra en tres niveles imprescindibles: primero a partir de sus relaciones interculturales y multiculturales, en la lógica de una supranacionalidad² que se hace cada vez más compleja en virtud de los procesos posmodernos de globalización; luego como parte de una compleja red de interacciones entre distintos lenguajes que se complementan e influyen en una relación recíproca de intercambios estéticos; y, finalmente, porque le permiten al comparatista entender que la literatura puede formular preguntas complejas sobre el hombre, y así reflexionar sobre el ser humano en su dimensión ontológica.

² Claudio Guillen, René Wellek y Austin Warren hacen constante alusión a la supranacionalidad como un objetivo necesario en todo ejercicio de análisis comparado. Esto se debe a que, en palabras de Guillen (2005), la supranacionalidad comprende tres modelos de análisis que son intrínsecos a todo proceso comparativo, a saber: un proceso de análisis literario internacional; un rastreo de las condiciones socio históricas comunes a distintas tradiciones literarias; y la formulación de una teoría universal de la literatura a partir de los conocimientos aportados por los dos primeros modelos.

3. Literatura y estudios culturales

La literatura comparada lee y escucha después de Babel; presupone la intuición, la hipótesis de que, lejos de ser un desastre, la multiplicidad de las lenguas humanas —de las cuales, unas veinte mil se han hablado, en diversas épocas, en nuestro pequeño planeta— ha sido la condición indispensable para que hombres y mujeres gocen de la libertad de percibir, de articular y de «reescribir» el mundo existencial en plural libertad (Steiner, 1997, p. 177).

Si volvemos a la definición de humanismo de Claudio Guillen, que citamos unos párrafos más arriba, nos será posible concluir que una reflexión que se haga desde los estudios comparados no puede situarse conforme únicamente a límites geográficos. Las fronteras entre las que se mueve el comparatista son mucho más amplias que aquellas que demarcan políticamente a los distintos pueblos del mundo. Se puede decir que sus categorías de análisis son tan diversas como variopintos son los distintos tipos de agrupamiento humanos. Por tal razón, es casi imposible enumerar todas las posibilidades que dan los estudios culturales en el ámbito de la literatura comparada. De manera general, sin embargo, estos se pueden agrupar en lo que se ha llamado «imagología», es decir las ideas (imágenes) que un ser humano formula en su imaginación sobre sí mismo y los demás. Aquí se originan estudios de ámbito intercultural, es decir, que buscan una serie de rasgos comunes en diversas culturas que no entran en contacto directo pero que, por ejemplo, se leen unas a otras; y multicultural, en tanto se buscan relaciones de intercambio literario dentro de espacios geográficos caracterizados por la convivencia, no siempre pacífica, de varias culturas. Conforme al punto de vista de Edwar Said en *Humanismo y crítica democrática* (2006),

el núcleo central del humanismo consiste en la idea secular de que el mundo histórico es obra de los hombres y las mujeres y no de Dios, y que se puede comprender de forma racional [...] solo podemos conocer las cosas en función del modo en que se llevaron a cabo (p. 31).

A esto se le conoce como identificación entre *verum* y *factum*, es decir, «en tanto que seres humanos históricos sabemos lo que hemos hecho [...] conocer es conocer cómo se ha hecho algo, contemplarlo desde el punto de vista de su artífice humano» (Said, 2006, p. 31). Así pues, el estudio de las obras de arte implica, simultáneamente, el reconocimiento del ser humano que las creó, de la mano con su cultura, su situación política, sus intenciones y los compromisos estéticos de su tiempo; y el análisis de las formas y los recursos que utilizó para dicho fin. Los estudios comparados con énfasis en las relaciones inter y multiculturales se llevan a cabo sobre el principio del reconocimiento de sí mismo a partir de lo que se sabe de los otros, y por tanto van más allá de los estudios formales que toman a la obra de arte exclusivamente por sus características materiales (en dirección distinta a la que toman, por ejemplo, los estudios comparados que tienen como objeto los géneros literarios).

Visto de manera general, el encuentro con el otro, con sus distintas literaturas y sus distintas formas de ver y concebir el mundo, son los intereses de la literatura comparada.

En este sentido, afirma Nora Moll (2002) que la imagología propone una aproximación a la alteridad que permite elaborar analogías, establecer diferencias y relaciones entre distintos sistemas culturales. Moll entiende por imagología «el estudio de las imágenes, de los prejuicios, de los clichés, de los estereotipos y, en general, de las opiniones sobre otros pueblos y culturas que la literatura transmite» (p. 349). Según ella,

el objetivo principal de las investigaciones imagológicas es el de revelar el valor ideológico y político que puedan tener ciertos aspectos de una obra literaria precisamente porque en ellos se condensan las ideas que un autor comparte con el medio social y cultural en el que vive. Al mismo tiempo, la descripción de un país extranjero y de sus habitantes cuestiona la visión que un autor tiene de su propia cultura y la manera en que él mismo se coloca en ella, es decir su propia identidad cultural (p. 349).

La imagología, por tanto, implica un reconocimiento de la propia cultura o, mejor, de la propia identidad cultural, a partir del estudio de las demás culturas. Bajo este principio se asume que conocerse a sí mismo es un proceso endógeno y exógeno. A esto último se lo denomina *image*, esto es la constitución de la propia identidad a partir de su comparación con la alteridad «porque siempre hablar de los otros es también una forma de revelar algo de sí» (Moll, 2002, p. 349). Con el concepto de *mirages*, en cambio, se definen los prejuicios culturales que se crean desde la distancia, a menudo con valoraciones negativas e imágenes distorsionadas. El propósito de los estudios culturales es, entonces, analizar las múltiples *mirages* que se componen a partir de algunas obras literarias, y a partir de la identificación de sus prejuicios culturales, raciales, etc., construir en su lugar una *image* que dé cuenta de las características reales que componen dicha cultura, bajo el presupuesto de la importancia de todas ellas en el concierto universal de la literatura y las artes.

Ideales como el de *nación* se entienden como un mito que busca la construcción de una autoimage o imagen de sí. Vista en detalle, entonces, la necesidad de los estudios imagológicos obedece a búsquedas de identidad, pero esta vez no bajo el presupuesto de la inferioridad de las culturas distintas a la propia, sino entendiendo la importancia de los intercambios literarios que se dan entre las distintas sociedades. Por tal razón, «la característica principal de una *image* consiste en [...] su valor de reconocimiento (*recognition value*)» (Moll, 2002, p. 361), a partir del estudio de tres actitudes mentales distintas: manía, esto es la sobrevaloración de una cultura extranjera; fobia, es decir el desprecio hacia una cultura extranjera; y filia, o consideración de la cultura extranjera como equivalente, en términos valorativos, a la propia.

Los objetos de estudio de la imagología, los estudios interculturales y multiculturales versan sobre fenómenos de hibridismo cultural que determinan la constitución de poéticas con rasgos estéticos y estilísticos peculiares. De esta manera no se concibe la literatura bajo una noción totalizadora de poética, sino en función a sus relaciones de intercambio. «La interacción entre dos culturas», sostiene Moll (2002),

solo puede describirse sumariamente por un lado como la proyección sobre un sistema semiótico diverso, fundamental también para su proceso de autodefinición, y por otro como la interiorización de modos culturales

diferentes, sin los cuales las *consciencias* creativas individuales no podrían producir innovaciones (p. 376).

En una clara expansión de la «Weltliteratur» de Goethe, los estudios comparados inter y multiculturales terminan por definir la literatura mundial a partir de un conjunto abierto de comunidades interliterarias y multiliterarias. Se trata de obras en las que «conviven sistemas culturales, religiosos, económicos, de distintas tradiciones», y que, gracias a esto, «han contribuido de forma muy significativa a formar el imaginario literario del mundo en que vivimos» (Neri, 2002, p. 435).

4. La literatura y las demás artes

Un poema, una obra de teatro o una novela nunca pueden separarse del todo de las ilustraciones o de las obras de arte que inspiran: una adaptación musical, una película, una versión radiofónica o un tratamiento televisivo. Roman Jakobson llamaba «transmutación» al movimiento de un texto hacia otros medios; algo vital en las disciplinas de la comprensión y la valoración de la literatura comparada (Steiner, 1997, p. 181).

Resulta extraño que los estudios comparados entre la literatura y las demás artes generen escepticismo en algunos de los más importantes teóricos de la literatura. En principio podría parecer que las correspondencias entre las distintas manifestaciones que componen lo que se conoce desde el siglo XVIII como «bellas artes» son innegables, no obstante, teóricos como René Wellek (1985 [1953]) y Claudio Guillen (2005) se muestran renuentes al momento de abordar las relaciones entre formas de expresión con materias compositivas en ocasiones tan disímiles. Por esta razón, las correspondencias entre las artes no se empiezan a analizar con seriedad en el ámbito de los estudios comparados sino hasta la década del 40 del siglo XX. A partir de allí se reconoce que una obra de arte es producto de la expresión subjetiva de un artista y también una expresión cultural que procede de un universo contextual particular. De allí que las distintas manifestaciones artísticas puedan sostener entre sí relaciones que se reflejan en la repetición de algunos elementos formales, así como en la representación de algunas estéticas supranacionales.

El concepto de arte no es estático. Ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de la historia porque, antes que todo, la sociedad y la cultura de los hombres que lo definen han cambiado. «No existe, realmente, el Arte». Sostiene Gombrich. «Tan solo hay artistas» (Gombrich, 1995 [1950], p. 15). De allí que los cambios en el arte deriven de transformaciones que se suceden por fuera de él. «En la Grecia clásica», dice Emilia Pantini (2002),

el concepto de arte no poseía la connotación moderna de obra personal e irrepetible, sino que definía una actividad más cercana a la artesanía o a la tecnología, por lo tanto, con funciones principalmente prácticas. Además, no existía ninguna distinción entre poesía y música, y entre poesía, música y danza. [...] el concepto moderno de arte, que hoy podríamos definir, sobre todo —aunque no de forma exclusiva— en términos kantianos como

una actividad sin otro objetivo que no sea el de producir un placer contemplativo, era radicalmente ajeno a la cultura clásica, que subordinaba la expresión artística a la función social (p. 224).

En razón de estas diferencias entre el arte clásico y el arte como ahora lo conocemos, Pantini (2002) afirma que la relación entre las distintas artes solo tiene sentido a partir del siglo XVIII en adelante, pues en este momento «el *continuum* de la experiencia artística se interrumpe según criterios distintos que varían de época en época» (p. 224), y en este orden de ideas se entiende que «hablar de relación quiere decir abordar la comparación de entes radicalmente distintos entre sí, con una ‘teórica’ raíz común (la expresión artística), pero que no son reductibles de entrada a un método común de análisis» (Pantini, 2002, p. 224). Esta es la razón que lleva a René Wellek y Austin Warren a desconfiar de los estudios comparados que buscan analizar la literatura a la luz de su relación con otras artes. Para Wellek y Warren las diferencias en los métodos de análisis significan un obstáculo difícil de sortear toda vez que el uso de términos de un arte para explicar otro redundan en imprecisiones conceptuales, y por tanto en malentendidos. De allí que, por ejemplo, «la ‘musicalidad’ del verso resulta ser cosa completamente distinta de la ‘melodía’ en la música» (Wellek y Warren, 1985 [1953], p. 151). Por esta razón sostiene que los préstamos léxicos que se hacen de un arte para explicar algunos aspectos de otro redundan solo en una «vaga metáfora». Claudio Guillen no se sitúa muy lejos de Wellek y Warren y afirma que en este tipo de análisis «pueden hallarse muchos encuentros aislados, cruces, comentarios recíprocos, que no dan lugar a conjuntos supranacionales ni a continuidades históricas, sino a una voluminosa erudición» (Guillen, 2005, p. 129).

Por todo esto, para Wellek y Warren el método más directo de comparación debe basarse en las relaciones formales entre las obras, es decir, en sus «relaciones estructurales» (Wellek y Warren, 1985 [1953], p. 155). En consecuencia, la única forma de concebir un estudio comparado de las artes es ateniéndose a las artes en su aspecto formal y compositivo, relegando «a un plano secundario los estudios sobre la psicología del lector y del espectador o del autor y del artista, como asimismo los estudios sobre el fondo cultural y social, por muy luminosos que puedan ser desde su punto de vista» (Wellek y Warren, 1985 [1953], p. 155). Como es apenas obvio, la postura de Wellek limita los estudios comparados a un plano material, un principio que de ser acatado a pie juntillas no haría otra cosa que negar los estudios culturales.

Pero, aunque la de Wellek es una postura que agota la obra de arte en las relaciones formales, lo cierto es que tiene el valor de ser una de las primeras en poner en debate la cuestión del comparatismo entre las distintas artes, especialmente sobre la base de algunas realidades objetivas e innegables: aunque es indudable que las artes guardan relación, cada una de ellas sufre una evolución peculiar, con ritmos y una distribución interna de elementos distintos, de suerte que no deben entenderse a partir de procesos de transformación común que se puedan explicar desde algún tipo de determinismo cultural. Dicho de otro modo, cada arte tiene una evolución independiente que no repercute necesariamente en los procesos de cambio de las demás, de suerte que las relaciones entre ellas deben entenderse no sobre la base de unas líneas paralelas que implantan criterios de análisis más o menos iguales para todas, sino a partir de «relaciones dialécticas que actúan en ambos sentidos, de un arte a otro y

viceversa, y que pueden transformarse completamente dentro del arte en que han entrado» (Wellek y Warren, 1985 [1953], p. 161). De esta manera, se destaca con acierto la independencia que poseen las distintas artes para autodefinirse.

En el campo del comparatismo Claudio Guillen mantiene reticencias con respecto a los estudios comparados entre literatura y artes por razones en parte similares y en parte opuestas a las de Wellek y Warren. Para Guillen estos estudios deben responder primero dos preguntas: ¿la investigación interartística conduce a la crítica y a la historia de la literatura, es decir, al comparatismo literario propiamente dicho?, y luego, ¿esta comparación constituye un campo de investigación especial, que pueda separarse, digamos, de la teoría de la literatura? (Guillen, 2005).

El comparatista español sostiene que la respuesta a la primera pregunta es afirmativa siempre y cuando se entienda que «el centro de gravedad» de dichas investigaciones interartísticas es la literatura. Esto se entiende con claridad si se piensa que, como dirá Emilia Pantini, lo que mantiene unidas a las distintas manifestaciones artísticas en ese complejo entramado de relaciones es que estas solo pueden ser entendidas desde la creación literaria, es decir que la literatura tiene el papel de «mediador general de la comunicación» (Pantitni, 2002, p. 218). En este sentido, el lenguaje literario, la retórica, se convierte en una «práctica de traducción intersemiótica e interhumana» (Pantini, 2002, p. 219). Es la palabra, en definitiva, la forma de lenguaje que articula los estudios interartísticos, de allí que el resultado de todo análisis comparativo sea en estricto sentido un producto literario que se condensa de manera oral o escrita: en una ponencia, en un texto académico, en un ensayo, etc. «Si queremos reflexionar y comunicar nuestras reflexiones también sobre los fenómenos artísticos ajenos a la literatura», sostiene Pantini, «no podemos hacerlo sino mediante una comunicación redactada literariamente» (Pantini, 2002, p. 223).

A la segunda pregunta, Guillen responde también de manera afirmativa pero solo si se tiene en cuenta que para el estudio de las distintas obras de arte es necesario hacer un «análisis estético diferencial» (Guillen, 2005, p. 127). En este aspecto hay coincidencias entre Wellek, Warren y Guillen en tanto señalan los peligros de realizar un análisis comparado solo a partir de metáforas que toman como base conceptos específicos de un arte para utilizarlos en la comprensión de otro con medios expresivos distintos. Donde Wellek y Warren ya señalaban la superficialidad de los estudios soportados solo en las «vagas metáforas», Guillen indica el cuidado que se debe tener con las «metáforas interartísticas» (Guillen, 2005, p. 127). La solución a este inconveniente que propone Guillen es ser consciente de la responsabilidad que obliga al comparatista a conocer no ya una estética del arte, sino las estéticas particulares de las artes, es decir, «cómo difieren entre sí, cuáles son sus dimensiones comunes, sus varios niveles, sus incompatibilidades estructurales» (Guillen, 2005, p. 128). En la misma línea de Guillen, Emilia Pantini destaca que

esta área del comparatismo es una de las más arduas para los estudiosos, precisamente porque presupone el conocimiento profundo de medios expresivos distintos: un requisito esencial que –es una queja que se ha expresado a menudo– no ha asustado a muchos lo suficiente como para dejar de medirse temerariamente con un estudio que, visto desde lejos, parece tan fascinante como abierto a cualquier especulación (2002, p. 220).

Estudiar la relación entre la literatura y las demás artes implica «estudiar al mismo tiempo los modos en que la relación se crea y los hechos que la determinan y que, a su vez, son determinados por esta» (Pantini, 2002, p. 225). Esto quiere decir que un estudio interartístico debe desarrollarse de manera endógena y exógena, rastreando las similitudes estructurales o estéticas entre las obras objeto de estudio, pero sin olvidar la incidencia que ejerce la situación contextual del artista (su sociedad, su cultura, sus motivaciones políticas, etc.), en el desarrollo de su obra. Así, estudiar las relaciones entre la literatura y las demás artes involucra un diálogo diverso entre distintas estéticas que permita reconocer de qué manera las demás artes proporcionan material a la literatura y de qué manera la literatura proporciona material a las demás artes.

5. Literatura y filosofía

Fuera de la lógica formal y matemática, toda la filosofía, toda la metafísica es una acción del lenguaje. Ninguna argumentación filosófica o visión del mundo puede separarse del lenguaje, del estilo, de la retórica o del medio en que se representa e ilustra. Esto es algo evidente no solo cuando nos proponemos comprender e interpretar a virtuosos del lenguaje y del recurso poético como Platón, san Agustín, Pascal o Nietzsche; resulta manifiesto en todo texto filosófico, metafísico y teológico. Las doctrinas políticas de un Hobbes o de un Rousseau son consustanciales a su «estilística», a su *techne*, a su ritmo y a las dramatizaciones de sus discursos (Steiner, 1997, p. 182).

Las relaciones entre literatura y filosofía son atípicas en el acervo de los estudios comparados. El lenguaje nunca ha estado separado del pensamiento filosófico porque es a partir de allí que se articula en estructuras discursivas lógicas. No obstante, estas similitudes parecen tener cabida en la literatura comparada solo a partir de estudios históricos o interculturales que hacen un rastreo por determinados temas o posturas más o menos análogas entre literatura y filosofía, y no sobre la base de la comparación entre sus estructuras, conceptos, reflexiones o propósitos. La idea de que la literatura es el arte de la narración o la enunciación poética con palabras, mientras que la filosofía es un ejercicio argumentativo que se fundamenta sobre la base de estructuras de pensamiento lógico es, aunque cierta como principio de estudio, de notorio reduccionismo si se toma como principio y final del análisis. Las diferencias de forma de dos obras en apariencia teleológicamente distantes, tal es el caso, por ejemplo, de un tratado filosófico y una novela, no determinan una distancia irreductible porque semejantes disparidades estructurales no representan, necesariamente, distancias en el ámbito de los contenidos. Como demuestran muchos filósofos y escritores a lo largo de la historia,³ las diferencias entre literatura y filosofía son a menudo aparentes, pues se dan en la mayoría de los casos en el plano de las formas, pero no siempre en lo tocante a sus reflexiones humanas ni a sus tentativas por responder a preguntas fundamentales sobre el ser.

³ Fiodor Dostoievski con *Los demonios* (1872), Robert Musil con *El hombre sin atributos* (1930-1932), Thomas Mann con *La montaña mágica* (1924) o Juan Carlos Onetti con *La vida breve* (1950), son ejemplos claros de novelas escritas por autores literarios que abordan en sus obras temas de innegable hondura filosófica. Lo mismo puede decirse de Platón con sus *Diálogos* (a. C.), Miguel de Unamuno con *Niebla* (1914), Jean Paul Sartre con *La náusea* (1938) o Albert Camus con *El extranjero* (1942) y *La caída* (1956),

En el ámbito de la filosofía se presupone que los filósofos ejercen el monopolio de un lenguaje articulado capaz de responder a los cuestionamientos más importantes de la existencia humana. Así pues, asegura Alfredo Andrés Abad Torres (2007),

el discurso filosófico usó como parapetos a la lógica (asumiendo que solo había una válida) y al lenguaje, entendiendo este último como el depositario de un tipo de rigurosidad cuya pretensión era la de capturar el ser a partir de conceptos universales, ideas claras y distintas, o haciendo uso de conceptos puros del entendimiento o de una dialéctica que nos haría ser partícipes del desenvolviendo del espíritu (págs.15-16).

Se supone, así, que la filosofía tiene como propósito llenar los vacíos intelectuales de la realidad humana a través de la búsqueda lógica y racional de respuestas que de otra forma estarían vedadas al entendimiento. Pero es sin duda simplista interpretar las artes solo por sus búsquedas estéticas, entendiendo esto por la relación entre sus formas y las distintas reacciones fisiológicas y sensoriales que producen en un lector-espectador. El arte, al igual que la filosofía y la religión, busca dar respuestas a preguntas esenciales, aunque ya no solo a partir de la razón o la fe, sino a través de relaciones simbólicas, y por medio de las distintas formas del lenguaje en su dimensión polisémica. Dicho de otra forma, filosofía, religión y poesía⁴ se proponen resolver las mismas preguntas, pero a partir de diferentes materias compositivas.⁵ A las preguntas que la filosofía responde con la razón y la religión responde con la fe, la poesía responde con la creación de universos simbólicos que, en los grandes autores, sientan las bases de una «arte poética», o lo que podemos llamar un «sistema de pensamiento filosófico particular».

La distancia que se supone más o menos inobjetable entre filosofía y literatura se origina, precisamente, en el carácter polisémico de esta última. Las innumerables efusiones poéticas a las que da posibilidad la literatura instauran en los filósofos más herméticos un principio de desconfianza ontológica. La filosofía, opinan, no puede dar pie a múltiples interpretaciones. Se le pide al filósofo, en la misma línea del científico, un discurso llano que no deje asomo a interpretaciones subjetivas. De esta manera, y como demuestran las nociones filosóficas más radicales de principios del siglo XX, tal es el caso del «positivismo lógico», no hay más que un camino para la filosofía: el uso exclusivo de un lenguaje denotativo que asegure «la asimilación de una unidad entre la palabra y el concepto, del significante y el significado en términos de Saussure» (Abad Torres, 2007, p. 17). Despojando a la filosofía de subjetividad se asegura una objetividad que implica conferir a sus postulados univocidad.

El quid del asunto, no obstante, radica en suponer que el uso de un lenguaje connotativo determina la imposibilidad de formular y responder preguntas esenciales sobre el mundo tal como es. Como han demostrado Platón, san Agustín, Pascal, Nietzsche, y los filósofos del existencialismo, el uso de un lenguaje poético, de palabras ricas

⁴ Entendemos por poesía toda forma de expresión artística que se fundamenta en la reconstrucción simbólica del mundo a partir de palabras, colores o sonidos.

⁵ Se habla aquí de materia compositiva desde la perspectiva del teórico ruso Mijail Bajtín. En *Teoría y estética de la novela* (1975) Bajtín asegura que el material concreto de la obra de arte, es decir su aspecto físico, se organiza a partir del interés teleológico del artista (para conseguir sus fines o propósitos). Este propósito es, por supuesto, expresar una valoración subjetiva, tomando como elemento de comunicación un material organizado mediante el uso de la técnica.

por su valor metafórico, no hace vaga la discusión filosófica, sino todo lo contrario: el recurso poético hace aparecer compleja y plural una discusión sobre la vida que es igualmente compleja y plural, pero que las filosofías más herméticas habían terminado simplificando. Paradójicamente, esta complejidad metafórica en ocasiones hace más clara la discusión por cuanto propone diversas salidas a los vericuetos filosóficos, salidas que, con un lenguaje por completo llano, pueden caer en el facilismo de la fórmula lógica y la aridez retórica. Por esto, «ciertas verdades sobre la vida humana solo pueden afirmarse en forma justa y con precisión en el lenguaje y en las formas que son propios del artista narrador» (Nussbaum, 1995, p. 45).

Esta es la causa que lleva a Albert Camus, en *El mito de Sísifo* (1942), a asegurar que los grandes novelistas de la literatura moderna son «novelistas filósofos» porque «pensar es, ante todo, querer crear un mundo (o limitar el propio, lo que equivale a lo mismo)» (Camus, 2013a [1942]: 302). En este aspecto radica la similitud que se origina en los siglos XIX y XX entre literatura y filosofía. Ambas intentan llegar al fondo de los asuntos humanos más importantes, ya sea desde la creación vinculada con la alegoría poética, ya sea con ejercicios de pensamiento que buscan respuestas a partir de una retórica argumentativa. Desde el centro mismo del siglo XX Camus llama la atención sobre lo arbitraria que resulta la «antigua oposición entre arte y filosofía», pues, «[...] el artista, lo mismo que el pensador, se empeña y se hace en su obra» (Camus, 2013a [1942], p. 302). Y por tanto «crear es también dar forma al destino propio» (Camus, 2013a [1942], p. 320). El arte en general, y la narración en particular, no solo son medios expresivos válidos para abordar problemas filosóficos, sino que, además, pueden ser en sí mismos filosofía si se entiende que en la creación hay en principio una reformulación del mundo a partir de toda suerte de códigos ético-morales que se extienden a menudo más allá de las dimensiones individuales del creador hasta los asuntos sociales, políticos, religiosos y, por supuesto, humanos.

Para Martha Nussbaum (1995) «en cualquier texto cuidadosamente escrito y exhaustivamente imaginado hay una conexión orgánica entre forma y contenido». Por esta razón «la concepción y la forma están ligadas; encontrar y conformar palabras consiste en encontrar el ajuste apropiado y, por así decirlo, honorable, entre la concepción y la expresión» (p. 45). De allí que la Biblia, por ejemplo, es al mismo tiempo un texto religioso y un conjunto de relatos literarios; la *Crítica a la razón pura* (1781) de Kant es simultáneamente un tratado filosófico y una obra retórico-literaria; y obras como *Los demonios* (1872) de Dostoievski y *La insostenible levedad del ser* (1984) de Milan Kundera son novelas de complejo contenido estético y ejercicios de reflexión filosófica que definen la línea de pensamiento de cada autor. Podemos afirmar, por tal razón, que es el lenguaje literario, o mejor las formas de que este se compone, el fundamento primordial que sostiene y cohesiona cualquier obra de contenido reflexivo. En este sentido, el «fondo común» de ambas actividades es que crear y pensar, en estricto sentido, son una y la misma cosa, pues «aquello que llamamos ‘imaginación’ con respecto al cuentista, al novelista y al dramaturgo, es lo que se conoce como ‘especulación’ en el filósofo» (Piñera, 1975, p. 16). Esto se debe, dice Piñera, a que

el hombre es el ser que a lo dado (la realidad de la que forma parte) responde únicamente con lo puesto (por él), sin que le sea posible hacer nada más.

En consecuencia, toda actividad humana es, de alguna manera, una ficción, y, por lo mismo, si descendemos hasta el fondo de las ficciones que son «especular» e «imaginar», descubrimos que ambas son una y la misma cosa. Al fin y al cabo, por débil que sea el contenido de una novela o un drama, junto a lo imaginado por el autor hay siquiera una pizca de especulación, es decir, de pensamiento reflexivo. Como tampoco hay filosofía que no sea, de alguna manera, un esfuerzo de imaginación (p. 17).

Las relaciones entre literatura y filosofía pueden entenderse a partir de dos conceptos: «género próximo» y «diferencia específica» (Piñera, 1975). Por «género próximo» se entiende que hay una relación innegable entre la materia compositiva de que se valen literatura y filosofía, pues se trata de «dos actividades consistentes en poner por escrito lo que antes se ha pensado con referencia a la misma realidad, aun cuando lo que varía es la actitud correspondiente a la filosofía y a la literatura» (p. 15). La «diferencia específica» es precisamente esta diferencia de actitud, y se ve reflejada, para el caso de la gran literatura, en la forma, «es decir, en el modo como el escritor literario alude al tema tratado en su escrito» (p. 16). Entonces se trata de obras de contenido reflexivo que se desarrollan a partir de distintas formas, aunque ambas hacen uso del lenguaje y la retórica sobre la base de las mismas preguntas, en una reconstitución permanente del mundo y sus principios que Abad Torres (2007) llama «círculo hermenéutico» (p. 25).

Así pues, literatura y filosofía se encuentran «cuando la literatura proporciona una visión ontológica (que engloba por supuesto problemas éticos, estéticos, etc.) en la cual la pluralidad y complejidad del mundo manifiestan sus más radicales connotaciones» (Abad Torres, 2007, p. 26).

6. Los estudios intersemióticos y su importancia pedagógica. A propósito del curso de Narrativa del pregrado de Cine del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM)

[el] conocer artístico recuerda un sistema infinito de esferas interiormente perfectas, cerradas en sí mismas. Las esferas pueden complementarse o contradecirse mutuamente, pero en ningún caso puede una sustituir a otra. Todo lo contrario: se enriquecen mutuamente y forman en su totalidad una esfera especial, más general, que crece hasta el infinito (Tarkovski, 2002 [1986], p. 63).

Estudiar arte en general, y literatura en particular, a través del prisma de los estudios comparados implica pensar en las obras más allá de sus fronteras formales. Cada obra de arte emerge del interior de un ser sensible, y por tanto solo adquiere una dimensión universal, es decir humana, cuando trasciende la experiencia individual de su creador y se instituye como representación del sentimiento, la experiencia, el pensamiento, e incluso los prejuicios de una sociedad, en un momento particular del tiempo, y bajo la orientación de una línea de pensamiento peculiar. Las obras de arte

necesitan de un lector-receptor que interprete y valore las creaciones que llegan a sus manos, pero no solo desde el prejuicio personal, inevitable en todo proceso de recepción de un mensaje, sino en relación con el universo contextual que rodea al autor, al devenir histórico que precede sus creaciones, y sobre todo después de entender las complejidades estéticas de que la obra se nutre.

Lo realmente importante, esto lo enseñan los estudios comparados que hemos seguido hasta ahora, se encuentra en la confluencia de formas, temas, culturas y puntos de vista. La multiplicidad, la variedad, la polifonía, en una palabra, la pluralidad, son la búsqueda y sentido de los estudios comparados. La literatura comparada, por fortuna, permite estudiar la obra literaria desde su dimensión histórica, no para asegurar una aproximación tradicional al fenómeno literario, esto es sobre las bases de un canon creado por una visión única y exclusiva de una postura europea-occidentalizada, sino a partir de sus relaciones inter y multiculturales, y por supuesto, intersemióticas. Es por esto que los estudios comparados de la literatura desvirtúan la noción de canon único que por mucho tiempo construyó la obra literaria, y dan apertura a múltiples y diversas miradas, a varios y sugerentes «cánones» que no suprimen necesariamente los cánones clásicos, sino que los sitúan como una posibilidad de análisis, entre muchas otras.

Se entiende, por esta razón, que la utilidad pedagógica de la literatura comparada consiste en que da al docente la posibilidad de «reformar en sentido temático-interdisciplinar la enseñanza de la literatura [...]» (Sinopoli, 2002, p. 54). De este modo, se exige «una nueva mediación crítica por parte de los docentes, que debe ser de tipo intercultural» (Sinopoli, 2002, p. 54), toda vez que, en la época en la que vivimos, el texto literario debería ser entendido como «umbral de otros mundos y como camino para el diálogo con otras culturas, además de momento de enlace entre distintos campos del saber y entre la dimensión simbólica y la realidad práctica» (Sinopoli, 2002, p. 54). Allí, precisamente, confluyen culturas, formas, artes, filosofías y estéticas que pueden nutrirse de manera colectiva, pero que no tienen que desarrollarse sobre la base de una vendetta histórica, racial o cultural, sustentada de manera maniquea en una lucha de colonizados versus colonizadores que cada vez tiene menos sentido en un mundo en permanente intercambio literario supranacional.

El salón de clase, bajo este principio, se convierte en una suerte de «comunidad hermenéutica» en la que puede analizarse la obra literaria a partir de múltiples miradas, en un diálogo interdisciplinar que permita que una determinada sociedad «se reconozca, establezca unos valores y transmita en el tiempo una imagen de sí» (Sinopoli, 2002, p. 55). Después de todo, el ser humano se conoce como ser individual mientras conoce a los demás, de suerte que la identidad no se crea en el absoluto aislamiento, sino en la relación recíproca que se construye yendo de los demás hacia uno mismo. Se es lo que se cree, lo que se proyecta, y también lo que los demás piensan y entienden de esa proyección que el individuo hace de sí mismo.

Tomando como punto de partida este ánimo integrador, el curso de Narrativa del pregrado de Cine del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) se propone una búsqueda de tipo intersemiótica que vincule la literatura con las demás artes, especialmente con el fenómeno artístico y técnico del cine. Bajo la premisa de que el cine

es un arte sincrético, en cuanto reúne de manera más o menos armónica elementos estéticos, narrativos y filosóficos procedentes de otras formas de expresión, el curso de Narrativa comparte el mismo objetivo de los estudios comparados de la literatura: encontrar en el cine sus conexiones de forma y contenido con las demás formas de expresión artística, con la sociedad y la cultura, y a partir de allí entender el aspecto narrativo de toda obra cinematográfica en su vinculación con la narración literaria, así como con la simbología asociada a la imagen y a la música.

El curso parte de un breve recorrido histórico/formal a través de los géneros literarios mayores (lírica, épica y dramática), para el que obras teóricas como *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (2001) de Miguel Ángel Garrido resultan muy útiles. Sobre elementos de tipo formal, esto es la composición y diferenciación de los distintos géneros (materia de estudio de la literatura comparada), se sigue la transformación del héroe mítico/literario bajo la premisa de que toda renovación social o cultural determina, también, una serie de rupturas del individuo para con un entorno social más o menos delimitado por las normas implícitas de la convención y la tradición (materia que compete a los estudios culturales). No obstante, y a pesar de la aparente movilidad histórica del héroe, es necesario señalar que sus transformaciones son en definitiva cosméticas (es decir que no significan realmente una supresión del «viaje del héroe» que con tanta claridad describe Joseph Campbell en *El héroe de las mil caras* (2014 [1949]), obra que sirve como texto fundamental para este momento del curso de Narrativa), pues en lo más íntimo todo héroe repite el mismo viaje de transformación que Campbell llama «unidad nuclear del monomito», y por tanto se aviene a lo que en el curso se nombra como «viaje integral del héroe del monomito».⁶

A partir de lo anterior se entiende que la narrativa cinematográfica no es un asunto aislado de la narrativa literaria y del relato mítico. Por el contrario, toma muchos de los principios que le son inherentes a la literatura para actualizarlos a partir de la estética particular que constituye al cine como forma de arte. De la misma manera que en la literatura, las historias en el cine se componen a partir de un cronotopo (tiempo y lugar) bien definido; un retrato (descripción física y psíquica de los personajes más importantes) coherente con la historia; y unos personajes pensados de manera que representen, en un ejercicio que funciona como una suerte de laboratorio metanarrativo, el viaje de transformación del héroe que propone Campbell: «separación», «iniciación» y «retorno» (aun cuando algunos de estos momentos se encuentren apenas sugeridos en la historia). Así pues, a partir de este análisis se integran las distintas formas de narrativa con el propósito de concebir historias claras, coherentes y bien desarrolladas, pensadas simultáneamente para el papel y para la pantalla.

A partir de la experiencia que supone el análisis del relato se sigue una línea de investigación intersemiótica que desemboca en la creación de un texto argumentativo (con una tesis clara, un cuerpo argumentativo y unas conclusiones coherentes con el ejercicio de análisis) que dé cuenta de las posibles relaciones «interartísticas», a decir de Guillen (2005), del cine con la literatura. Este proceso tiene como resultado un estudio de tipo comparado en el que cada estudiante, según intereses y objetos de

⁶ Con la expresión «héroe integral del monomito» nos referiremos a una forma particular de héroe clásico que lleva a cabo una aventura en la que se da la *separación*, la *iniciación* y el *retorno* en la lógica de la «unidad nuclear del monomito».

estudio particulares, habrá de rastrear en distintas obras de arte sus relaciones de tipo formal, conceptual, estética o cultural, siempre sobre la base de un tema de estudio: la representación simbólica de la muerte en el cine y la literatura, la forma como se construye el villano en una novela y en un película, la idoneidad de una adaptación cinematográfica de una obra literaria, el contenido poético lírico de una obra cinematográfica, la relación que se puede rastrear entre una obra cinematográfica y los distintos elementos sociales y culturales que repercuten en la vida de su autor, y un largo etcétera.

En la misma línea de Umberto Eco en *Los límites de la interpretación* (2016 [1990]), este estudio se propone el análisis de la relación entre el autor (*intentio auctoris*), el texto (*intentio operis*) y el receptor (*intentio lectoris*), a partir de procesos de interpretación crítica que ayudan al estudiante a trascender su posición como «lector empírico» o «semántico», como diría Eco, hacia el nivel de un lector «crítico» que se mueve a partir de conjeturas demostrables tras una lectura intersemiótica de los textos. Para tal fin se cuenta, además de las guías semióticas que proponen Guillen y Eco, con la guía de autores como Lauro Zavala en textos como *Semiótica preliminar* (2014) y *La traducción intersemiótica en el cine de ficción* (2009); y con textos como *De la literatura al cine* (2000), de José Luis Sánchez Noriega, y *La pantalla global* (2009), de Lipovetsky y Serroy.

De este último ejercicio, que supone el componente estrictamente académico, y por tanto más intelectual del curso, se desprende la noción de que el cine, como el arte del sincretismo posmoderno⁷ (una suerte de realización contemporánea del «arte total» del que ya hablara Goethe), define sus propios postulados estéticos a partir de las artes de las que se nutre, siendo, al mismo tiempo, un arte dependiente de las demás formas de manifestación artística, y un arte independiente en cuanto las demás artes pasan a través de él sufriendo un inevitable proceso de resemantización. Es aquí donde se originan los resultados más satisfactorios para el componente pedagógico del curso de Narrativa, en tanto se conjugan, en un mismo ejercicio de análisis, formas de expresión artística que funcionan aisladamente de una manera sin duda peculiar, pero que juntas se complementan para llevar el componente narrativo y simbólico de cada una hasta lugares que por separado no se podrían alcanzar.

Por todo esto, los estudios comparados, vistos desde la perspectiva del curso de «Narrativa» en el pregrado de Cine del ITM se utilizan como una herramienta para la apertura de la obra a múltiples posibilidades de análisis que van más allá de los prejuicios estéticos, ideológicos y morales de los estudiantes.

7. Coda

Tomando prestadas las palabras de Albert Camus en su discurso de aceptación del premio Nobel de literatura en 1957, los profesionales de los estudios comparados que se tomen con seriedad las obras que están analizando deben entender que

⁷ Para Lauro Zavala (2014) es precisamente la intertextualidad el componente que caracteriza las artes posmodernas, toda vez que la permanente integración entre las distintas formas de composición semiótica, así como su relación con disciplinas que van más allá de las mismas artes, constituyen el proceso de transformación que separa el arte moderno del posmoderno.

[el] artista se forma en esta perpetua ida y vuelta de sí a los demás, a medio camino entre la belleza, de la que no puede prescindir, y la comunidad, de la que no puede extirparse. Por esto es por lo que los verdaderos artistas no desprecian nada; se obligan a comprender en vez de juzgar. Y si tienen que tomar partido en este mundo, no puede ser otro que el de una sociedad en la que, según la gran frase de Nietzsche, no reine ya el juez, sino el creador, sea trabajador o intelectual (Camus, 2013b [1957], p. 166).

El analista de estudios comparados tiene, entonces, el deber de reconocer en todas las manifestaciones del intelecto humano los elementos estéticos, culturales y filosóficos que le son propios, pero no solo para entender dichas manifestaciones material o instrumentalmente, sino para reconocer en la humanidad que hay bajo toda obra de arte, sin importar su creador, su materia compositiva ni su época, un atisbo de la humanidad que persiste en cada uno de nosotros.

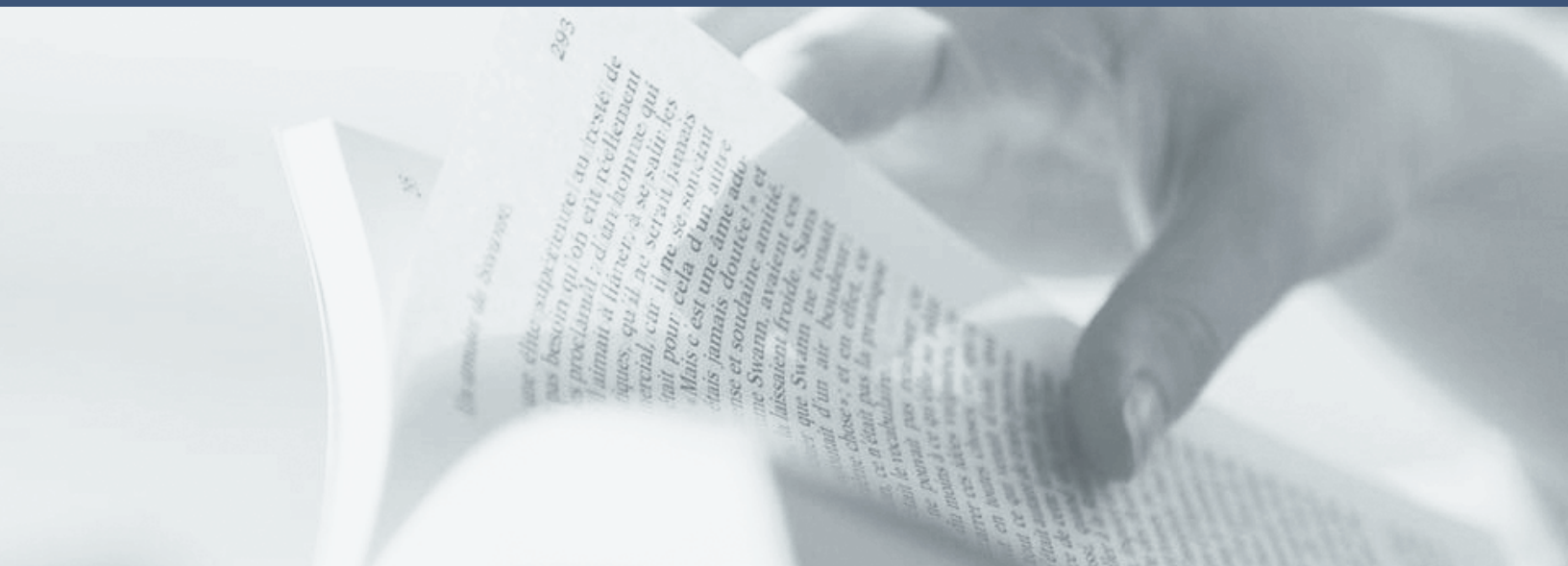
Referencias

- Bajtín, Mijael (1989). *El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria. Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras [1949]*. Fondo de Cultura Económica.
- Camus, A. (2013a). El mito de Sísifo [1942]. *Obras completas* (Tomo. 1) Alianza Editorial.
- Camus, A. (2013b). Discurso de Suecia [1957]. *Obras completas* (Tomo. 5) Alianza Editorial.
- Eco, U. (2016). *Los límites de la interpretación [1990]*. Debolsillo.
- Garrido, M. Á. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Editorial Síntesis.
- Guillen, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso*. Tusquets Editores S.A.
- Gombrich, E. H. (1995). *La historia del arte [1950]*. Conaculta, Editorial Diana.
- Hazard, P. (1988). *La Crisis de La Conciencia Europea [1935]*. Alianza Editorial.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global [2007]*. Editorial Anagrama.
- Moll, N. (2002). Imágenes del otro. La literatura y los estudios culturales. *Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica.
- Neri, F. (2002). *Multiculturalismo, estudios poscoloniales y descolonización. Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica.
- Nussbaum, M. (1995). Introducción: forma y contenido, filosofía y literatura. *Estudios de Filosofía*. Universidad de Antioquia, n. 11, 44-106.
- Pantini, E. (2002). La literatura y las demás artes. *Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica.
- Piñera, H. (1975). *Filosofía y literatura. Aproximaciones*. Playor S.A.
- Said, E. (2006). *Humanismo y crítica democrática*. Debate.
- Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine*. Ediciones Paidós.
- Sarro, D. L. (2006). La Weltliteratur de Goethe: Una reflexión sobre Literatura Comparada. *Especulo*. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero34/weltlite.html>
- Sinopoli, F. (2002). La historia comparada de la literatura. *Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica.
- Steiner, G. (1997). ¿Qué es la literatura comparada? [1994]. *Pasión intacta. Ensayos 1978-1995*. Si-ruela.
- Stella, F. (2002). *Antigüedades europeas. Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo [1986]*. Ediciones Rialp, S.A.
- Torres, A. (2007). *Filosofía y literatura. Encrucijadas actuales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Wellek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría literaria [1953]*. Editorial Gredos.
- Zavala, L. (2009). La traducción intersemiótica en el cine de ficción. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. *Ciencia ergo sum*, v. 16-1, marzo-junio, 47-54.
- Zavala, L. (2014). *Semiótica preliminar*. Fondo Editorial Estado de México.

08

Aportes de la didáctica, la ciencia y la literatura al proceso de construcción de una estrategia didáctica para la educación superior

Este texto hace parte de los resultados parciales de la investigación Diálogos de la literatura con la enseñanza de las ciencias en la universidad: Construcción de una estrategia didáctica basada en una experiencia estética con el cuento y la novela, adelantada por el autor para su tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, y asesorado por la doctora Mónica Moreno Torres.



Norberto de Jesús Caro Torres

Candidato a doctor en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Copacabana (Antioquia).

norberto.caro@udea.edu.co

Mónica Moreno Torres

Doctora en Educación, Línea Didáctica Universitaria, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la misma dependencia y universidad.

monica.moreno@udea.edu.co

Resumen

*El texto hace parte de las inquietudes investigativas de los autores acerca del diálogo entre la literatura y la enseñanza de las ciencias, a propósito de la especialización de las ciencias que se viene implementando desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, en los ámbitos académico, social y cultural. Problemática que se inscribe en torno a la relevancia del pensamiento metafísico, el papel protagónico de la razón y la búsqueda de la verdad. Su tratamiento se muestra, por medio de algunos acercamientos teóricos en relación con la didáctica general, universitaria, de las ciencias y la literatura. Campos de estudio, que nos han llevado a las siguientes preguntas: ¿cómo las didácticas específicas le aportan a la didáctica universitaria y cómo esta le aporta a su vez a estas didácticas específicas?, y si ¿es posible el diálogo entre la ciencia y la literatura? Seguidamente, se esbozan unas ideas en relación con la construcción de una estrategia didáctica denominada *cienciatura de la razón poética*.*

Palabras clave: *didáctica universitaria, didáctica de las ciencias, estética, ciencia, *cienciatura de la razón poética*.*

El problema de investigación emerge de la visión integradora de saberes que puede alcanzar la ciencia y la literatura, binomio que ha presentado una serie de rupturas y separaciones hasta constituirse cada una, en la modernidad, en saberes especializados, con una visión teórica y metodológica distinta, lo que ha generado, según Edgar Morin (2015) la fragmentación del saber, en detrimento de una formación compleja de los seres humanos y, por tanto, de las ciencias.

Por lo anterior, el texto muestra en el marco teórico, una visión universal de las didácticas, desde la general hasta las específicas, esto es, de la literatura y de las ciencias, con el fin de determinar los aportes entre ellas, y observar los alcances de estas últimas para la construcción de una estrategia denominada *cienciatura de la razón poética*. Seguidamente, se aborda el diálogo entre la literatura y la ciencia. Allí se señalan, los aportes de un grupo (identificado por los investigadores) de científicos de varias latitudes del planeta, que han pensado este vínculo. Sus aportes exponen desde una perspectiva abierta, que la literatura, la ciencia y el arte pueden dialogar y hacer aportes a la formación del ser en busca de su humanización. También se analiza el concepto de taller y su incidencia en la estrategia didáctica. Es de anotar, que los investigadores asumen la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, sustentado y desarrollado por la profesora González, estudiosa de los planteamientos del filósofo alemán Hans Georg Gadamer (2006; 2007).⁸

⁸ Este trabajo tiene como punto de partida, el proceso de formación vivido entre 1989 y 2004 por uno de los autores de este texto —Norberto Caro—. Su contacto con los textos del área de la lingüística, la filosofía y la literatura, le hicieron consciente de la presencia de la ciencia en este último campo de estudios. Así, en la década de los noventa, cuando era estudiante de pregrado en la licenciatura en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, vivenció cómo se abordaban los estudios sobre el lenguaje y las obras literarias. En esos momentos, los futuros maestros, asistían a la comprensión de la lingüística y la literatura con un estatus epistemológico similar al de las ciencias básicas, debido al nivel de desarrollo de

1. Didáctica general

A pesar de que se han editado numerosos trabajos referidos a la didáctica que datan desde mediados del siglo XVII, es necesario decir que Comenio (2007) es el referente central cuando de didáctica general se trata, debido a los aportes de su obra *Didáctica Magna*, que data de 1632. Edith Litwin (2008), considera que este didacta fue el pionero de la enseñanza moderna y por ello se ha convertido en la figura más importante de la tradición humanista en el sistema educativo. Basabe (2008) sostiene que Comenio definió la tarea de la didáctica al llamar la atención en relación con enseñar todo a todos. Pensamiento compartido por Minnig (2003), quien expresa que la finalidad de la escuela, para este autor, estaba centrada en lo individual, social y religioso debido al contexto en el cual transcurrió su vida y obra.

Álvarez y González (1998) sostienen que la didáctica es la ciencia que tiene como objeto estudiar los acontecimientos educativos que se viven en el ámbito escolar a través de un proceso docente-educativo consciente, sistémico, efectivo y eficaz, en busca de la formación de los estudiantes. Esta formación humana y profesional se gesta por medio de unos componentes como: el aprendizaje, la enseñanza y el contenido o materia de estudio, que promueven las discusiones académicas entre docentes y estudiantes al interior del aula. Esta postura coincide con la de Dámaris Díaz (2001) para quien la didáctica es una ciencia de carácter interdisciplinaria y su campo de estudio es la enseñanza llevada a cabo por el maestro quien, formado a partir de unos saberes específicos, lleva a sus estudiantes hacia procesos de aprendizaje. Esta visión es complementada por Alicia de Camilloni (2008a; 2008b) al decir que la didáctica es una disciplina teórica que tiene como objeto de estudio las prácticas escolares, donde se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hace que, los profesores y los alumnos convivan y recreen con la palabra y el discurso, el saber que se ha construido a través del tiempo y que hace parte de la cultura y la tradición.

Estas visiones son compartidas por el alemán Wolfgang Klafki (1987), quien considera que la didáctica está en relación con la educación, entendida como capacitación para la propia determinación y búsqueda del sujeto, es decir, como la formación para la autonomía de los estudiantes que acuden a la escuela, con el propósito de desarrollar su propia capacidad crítica y analítica, respecto de lo que acontece en sus vidas y el mundo. Díaz (2009) comparte la idea del proceso de formación del sujeto, pero muestra un mayor interés por el desarrollo de sus capacidades cognitivas, cognoscitivas y afectivas. Gimeno (2009) se afina en la concepción de la educación y la praxis defendida por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Sostiene que los profesores son intelectuales que trabajan con los elementos simbólicos propios de la cultura. Lo que necesitan los estudiantes, es la presencia de esos profesores críticos, analíticos con capacidad de trascender los contenidos memorísticos para, de esta manera, acceder a otras escalas del pensamiento y concepciones de vida.

las teorizaciones de los formalistas rusos y los estructuralistas. No obstante, las visiones sobre la literatura, las ciencias y su enseñanza fueron cambiando notablemente. Paulatinamente en los cursos de literatura, se fueron incluyendo otras fuentes bibliográficas, relacionadas con el estudio de las obras literarias, por ejemplo, las teorías de la estética de la recepción. Su vivencia con estos enfoques se fue ampliando a partir de 2004, época en la que ya se encontraba como egresado de dicha licenciatura. Cabe anotar que el concepto de vivencia tiene en cuenta la reflexión de González (2011a; 2011b) quien retoma a Gadamer (2007) y sustenta que « la vivencia estética representa la forma esencial de la vivencia en general» (pág.107).

En síntesis, se concibe la didáctica general como aquella ciencia que se encarga de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y los estudiantes que ingresan a la educación —básica, media y superior—, con el fin de informarse y formarse en los distintos saberes que la ciencia y la cultura les ofrece. Esta disciplina, también establece unos objetivos, problemas y contenidos, que se pueden abordar con base en diferentes puntos de vista, medios y mediaciones, todo ello, en busca del acercamiento y la transformación de los estudiantes en relación con los ámbitos social, cultural y económico.

2. Didáctica universitaria

¿En la didáctica universitaria solo es necesaria la presencia de profesores con amplios conocimientos disciplinares para la formación de los ciudadanos? Es la pregunta con la que las profesoras e investigadoras Lina Grisales y Elvia González (2009) inician su reflexión en relación con la didáctica universitaria, debido a la poca formación que, en la mayoría de los casos, tienen los profesores universitarios en este campo. Díaz (2009) sostiene que la profesión docente ha pasado por diversas etapas y en la actualidad existe una gran exigencia para el profesor, quien además del saber específico de su área, ha de conocer abiertamente las distintas maneras de hacer viables los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En consonancia con esta postura, Zea (2013) plantea que el proceso de formación universitaria requiere que los docentes asuman una mirada crítica frente a su rol en las prácticas pedagógicas y a su vez se relacionen con las formas modernas y contemporáneas de impartir el saber, por ejemplo, a partir de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Litwin (2009) plantea, por un lado, la necesidad de un debate sobre la didáctica tecnológica entendida como un cúmulo de conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza y su sentido en el sistema escolar y, por otro, entender las tecnologías como herramientas que dan cuenta de las múltiples alternativas de uso para el maestro en las aulas de clase. También Mansur (2009) habla de la red de Internet como una fuente inagotable de información y comunicación, un hábitat de cooperación y un territorio de colaboración entre sus miembros, pues abre el horizonte comunicacional entre profesores y estudiantes; siendo los más trascendentales y de mayor uso: el correo electrónico, el foro de discusión y el chat que han revolucionado los conceptos de tiempo y espacio, en los diferentes niveles de la educación y la sociedad.

En otro ámbito de la discusión, Tamayo (2013) señala que hay un panorama poco prometedor en la universidad colombiana. Se privilegia la enseñanza de los saberes específicos en detrimento de un saber didáctico, dejándose de lado este último, debido al predominio que tiene la enseñanza del saber científico. De acuerdo con Zea (2013), es necesario identificar los factores que determinan las reflexiones pedagógicas de los docentes universitarios al establecer la conexión emoción-cognición, por cuanto también en la universidad se trabaja con seres humanos que desean formarse en algún arte u oficio, por tanto, el tema de las emociones no estaría por fuera de su formación humana y profesional. Este aspecto es abordado por Rivera (2013), cuando habla del tacto, como esa capacidad de incluir factores que ayudan a detectar lo que pasa con los estudiantes en sus componentes afectivo, emocional y cognitivo. Esta

perspectiva nos lleva al filósofo alemán Hans Georg Gadamer (2007) quien entiende el «tacto» como sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones diversas. En este mismo sentido, Litwin (2008) estudia las características de la buena enseñanza y de las «configuraciones didácticas» como la manera que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento de profesores y estudiantes, quienes están en contacto con diversas problemáticas, tanto individuales, como las propias del saber que se enseña.

En suma, la didáctica universitaria como campo de trabajo de la educación superior continúa en una etapa de construcción. Por ello, es importante tener en cuenta las reflexiones en relación con el saber sabio y su traducción al saber enseñado, propuesto por Chevallard (1998). Sus postulados podrían ser tenidos en cuenta por los profesores universitarios, en busca de una relación compleja sobre la ciencia y su enseñanza. En este sentido, Edgar Morin (2011) habla de la necesidad de poner en escena, procesos de pensamiento y de razonamiento sensibles, como los de incertidumbre, ambigüedad, ambivalencia, con el fin de tener una visión más universal sobre los problemas planetarios. Es decir, que la educación universitaria contemple no solo la formación de profesionales para el desempeño de unas funciones propias del mercado laboral, sino que también se vislumbre la formación de seres humanos comprometidos con la sociedad, capaces de vivir en su propia piel las vicisitudes de lo humano. Así, la responsabilidad de cumplir con el encargo que la sociedad les ha encomendado como profesionales, también incluiría su compromiso como habitantes del planeta, en términos morinianos.

3. Didáctica de las ciencias

Gil et al., (2000) analizan el nacimiento de la didáctica de las ciencias como una disciplina científica. Coinciden con Sánchez (2003) en señalar que algunos didactas se apoyaron en la obra *La comprensión de Toulmin* publicada en 1977, que les otorgó a las disciplinas científicas el carácter de empresas racionales en evolución. Posición que coincide con la del profesor José Gutiérrez (2000) quien problematiza el surgimiento de las teorías del currículum y coincide con la propuesta que se hizo en su momento a profesores e investigadores de tener una visión más completa y global sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases de ciencias y de la enseñanza-aprendizaje en general.

Izquierdo (2000) reconoce la ciencia como acción transformadora del mundo pues, además de sus aportes en relación con la epistemología, la axiología y el concepto de modelo cognitivo, contribuye con la humanización en la enseñanza de las ciencias. García (2003) sostiene que la enseñanza de las ciencias ha de estar sustentada en un soporte ético y en un permanente reconocimiento de las personas a quienes van dirigidos sus avances, y su fin último lo constituye el bienestar de todo el conjunto de la sociedad.

Criado (2003) expresa que la ciencia tiene su origen en la experiencia y a lo largo de su desarrollo acumula el conocimiento de hechos experimentales. García Sanz (2003) se pregunta acerca del estado de la historia de la ciencia en la actualidad. Jiménez (2003) y Morugán (2005) se refieren al lenguaje de la ciencia. Expresan que

este juega un rol trascendental para dar cuenta de los hallazgos de científicos. Igualmente, Jiménez (2003) llama la atención en relación con la importancia del lenguaje y la visión sociocultural de los procesos de aprendizaje vistos desde una perspectiva psicológica. Esta visión pretende explicar los procesos mentales y su relación con el contexto cultural, histórico e institucional. Siguiendo a Sanmartí (1997) en la enseñanza de las ciencias, es necesario ocuparse de ciertos requerimientos lingüísticos para formalizar la cultura científica. En la historia de las ciencias, también aparecen reflexiones relacionadas con el uso de las TIC y los medios informáticos, aspectos clave el desarrollo de la didáctica general y la didáctica universitaria.

4. Literatura y didáctica de la literatura

En el campo de la literatura, Alfonso Reyes (1994) expresa que esta se ocupa de un suceder imaginario, integrado por los elementos de la realidad. Para este escritor la literatura como mentira, es una verdad psicológica y «una verdad sospechosa» (p. 71). Coincide con el escritor Vargas Llosa (1996) quien se refiere a la novela como el arte de mentir y con Díez (1996) al concebir la idea de la novela como escuela de vida. Para Garrido (2011), es la mimesis con implicaciones de búsqueda y adquisición de conocimiento, se aleja del escepticismo cognitivo y degradación moral. Eagleton (2009) la define como *poiesis* debido a su especial empleo de la lengua y según Colomer (2010) la creación de «mundos posibles».

Bruner (2004; 2014)⁹ desde los estudios psicológicos señala la existencia de dos modalidades de pensamiento, complementarias e «irreducibles entre sí» (p. 23), lo que en palabras de Lomas (2001) significa la ficción literaria, capaz de abrir las posibilidades de la experiencia a otros mundos de quienes se acercan al texto.¹⁰ Para Todorov (2009) la literatura puede hacer mucho por las personas que se acercan a ella, en el plano de lo humano y de la sensibilidad lectora. Esta postura conversa con las ideas de Larrosa (2003) quien señala que la literatura puede formar: (de)formar y (trans)formar el mundo del lector, lo que en términos de Bloom (2011) es asumido y teorizado como la influencia que la lectura literaria ha tenido para él como receptor directo de las mismas y porque estos procesos de lectura han dejado una marca indeleble en su vida y han tenido mucho que ver con su forma de asumir y de sentir la propia existencia. En suma, estos autores coinciden en que sus acercamientos directos y personales a la literatura, y en general el arte literario, han direccionado y han marcado una impronta en el devenir de sus vidas. Han encontrado en este arte, un refugio donde se han albergado para purificar o exorcizar sus vidas y sus visiones sobre el mundo.

⁹ Bruner defiende una perspectiva psicocultural de la educación y pone un énfasis en el desarrollo de las capacidades de la conciencia, la reflexión, el aumento del diálogo y la negociación en un intento por equiparar, a través de la educación, las mentes de los sujetos para que se alejen de la alienación y de todo aquello que les impide pertenecer a una cultura. La educación es una empresa compleja que tiene como misión adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y a la misma cultura.

¹⁰ El biólogo Maturana (2002a; 2002b) al hablar de utopía y ciencia ficción y al ubicarse como lector, observa que el poeta revela su propia existencia y su convivir con los otros a través de su escritura. En ambas instancias discursivas, el poeta le muestra un panorama de posibilidades de existencia y, por lo tanto, lo enfrenta a sí mismo para que tome conciencia de su propio ser y de la vida que desea vivir en su presente inmediato.

Ahora bien, en el plano de la didáctica de la literatura, se encuentran autores como Mañalich (1999) y Lomas (2001) quienes estudian las metas de la educación literaria en la educación. Cárdenas (2004) aboga por una pedagogía de la literatura que permita pedagogizar la enseñanza del texto literario, mientras que Altamirano (2013) propone el contagio de la literatura a través de la lectura directa de los textos. Otros estudiosos de la didáctica de la literatura como Mendoza (2004) y Cerrillo (2007) señalan que acercarse a la literatura significa recepcionarla, vivirla y experienciarla como proceso estético. Ambos señalan la construcción de un modelo para la didáctica de la literatura donde prevalece la figura del lector con su competencia literaria, los componentes de la competencia lectora y su hipertexto e intertexto lector (Mendoza, 2012). A esto se suma el concepto de hipertexto en términos de Landow (1995) donde la literatura y las ciencias del espíritu tienen una gran relación con el nacimiento de las teorías hipertextuales en el campo académico. A su vez, López y Fernández (2005) proponen una metodología basada en la teoría literaria, mientras que Moreno y Carvajal (2009a; 2009b; 2010) estudian el rol de las teorías literarias, su comprensión y aplicación en la formación del licenciado; también se focalizan en la comprensión de las teorías literarias, en el taller de lectura investigativa, en los conceptos de taller, experiencia y vivencia estética, y estética de la recepción. Finalmente, son fundamentales los aportes de Moreno y Carvajal (2015) y Caro y Moreno (2017) quienes se centran en la construcción de estrategias didácticas tales como la Ecedia,¹¹ los primeros, y ciencia de la razón poética, los segundos.

La intención de mostrar un marco histórico-conceptual sobre cada una de las didácticas consiste en presentar un estado del arte que avance en el establecimiento de las relaciones entre cada una de ellas. No se puede subestimar el nacimiento de la didáctica general. Sus aportes en relación con el proceso docente-educativo llaman la atención de los profesores universitarios, para que incluyan además de su saber disciplinar, el saber didáctico, en busca de brindarles a los estudiantes un aprendizaje más comprensible de las ciencias, las artes, la técnica y las tecnologías. Es innegable que los aportes de la didáctica general fueron esenciales para el surgimiento de la didáctica universitaria. En síntesis, podríamos decir, que existe un diálogo permanente entre estas didácticas y las didácticas específicas, por cuanto su objeto y sentido, se halla en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes a los que están abocadas.

5. Diálogos entre literatura y ciencia

En los hallazgos parciales de esta investigación, hemos encontrado que la relación entre literatura y ciencia ha sido abordada por cuatro grupos.¹² Nos vamos a focalizar en el grupo de científicos de las ciencias básicas que le han aportado al desarrollo de la ciencia y la literatura. Allí se encuentra Galileo Galilei (1564-1642) con su obra

¹¹ Se trata de la estrategia didáctica, basada en la Espiral Comprensiva de la Experiencia de la Investigación en el Aula (Ecedia), de Moreno y Carvajal (2012) quienes señalan la importancia de la formación de profesores investigadores que tienen la capacidad de sensibilizarse ante aquellos hechos que pueden convertirse en acontecimientos sorprendentes y desde aquí formular una hipótesis abductiva.

¹² Los otros tres grupos son: 1) profesores de las ciencias básicas dedicados a pensar el tema de la relación ciencia y literatura; 2) científicos de las áreas de humanidades, sociales y artes, que aportan al desarrollo de la ciencia y la literatura desde la ética, la filosofía, la psicología y el arte; y 3) escritores literarios que han pensado esta relación.

Carta a Cristina de Lorena (2006), donde se entretajan la teología y la literatura. En el siglo XVIII aparece Humboldt; uno de los analistas de la obra Humboldtiana ha sido Capel (2012) quien muestra cómo del proyecto intelectual de Humboldt surge la confluencia de tres corrientes de pensamiento: botánica, geognosia y filosófica-literaria, representada en el idealismo y el romanticismo alemán.

Asúa (2004) abordó las relaciones entre ciencia y literatura en la antigüedad greco-latina hasta el siglo XX. Tundidor (2008) considera que para hablar de ciencias médicas es necesario establecer sus vasos comunicantes con la literatura, la cultura y las artes. Prego et al., (2010) señalan que la formación de profesionales de la salud presenta dificultades porque lo estético no es un recurso educativo y de transformación de su futuro quehacer profesional. Asimismo, Alerm y González (2014) consideran que la inclusión de cursos relacionados con artes visuales, literatura y música, les permite a los futuros profesionales de salud adquirir una formación humanista.

Sierra (2011) indica que las diferencias entre ciencia y literatura se refieren más a la diversidad metodológica que a una incompatibilidad epistemológica. Valencia (2000) expresa que el léxico de origen científico ha pasado a la lírica y a la literatura. De igual forma, Penrose (1996; 1999; 2006) identifican la importancia de las matemáticas en la ciencia antigua y moderna. Núñez (2007) señala la relación existente desde la antigüedad entre matemática y estética. Esta relación pasó a convertirse en objeto de atención para el pensamiento griego, una vez los matemáticos de la escuela de Pitágoras descubrieron la relación entre matemáticas y música.¹³ El neurólogo, escritor y divulgador de la ciencia, Oliver Sacks¹⁴ con sus obras, se ubica en el papel de un neuroantropólogo y sus pacientes son los protagonistas. Pardo (2011) y Guzmán (2011) estudian sobre escritores reconocidos y su relación con la neurociencia. Levi (1988) como científico construye una novela en la cual cada capítulo es un elemento químico. El inglés Lewis Carroll¹⁵ nos sumerge en un mundo donde el lenguaje de la lógica y las matemáticas hacen parte de la vivencia de sus personajes.

El químico y escritor Roald Hoffmann¹⁶ (2002) compone sus poemas, apoyado en la ciencia. Carl Djerassi y Hoffmann (2003) incursionan en el mundo de la poesía y del teatro con el género teatro en ficción o ciencia en ficción. Igualmente, la otra gran obra de Djerassi¹⁷ compuesta por novelas y obras de teatro expresan los padecimientos del científico y la sociedad cuando los inventos dejan de lado la ética y el bienestar de la humanidad. Estas situaciones se pueden comprender y visualizar en la obra de Etxenike y Schwartz (2013). Del mismo modo, Schwartz (2012) lo muestra en su libro de cuentos. Schrödinger (2009) se pregunta por el valor de la ciencia y de la investigación científica en la vida cotidiana. Feynman (2000) señala la manera en

¹³ Al respecto, Burguera (2004) señala que para Platón la literatura no existe como arte independiente, sino que está mezclada con la música.

¹⁴ Este científico tiene en su haber varias obras de carácter neurológico entre las cuales se destacan: *Historias de la ciencia y del olvido* (1996) y *Un antropólogo en Marte* (1997).

¹⁵ Es un autor muy importante no solo en el campo de la literatura, sino también en los de las matemáticas, la lógica y la geometría, escribió, entre otros textos: *Alicia en el país de las maravillas* (1987), *Alicia a través del espejo* (2011) y *Silvia y Bruno* (1989).

¹⁶ Véase de Hoffmann y Torrence (2004) *Química imaginada. Reflexiones sobre la ciencia*, consideran que la ciencia y el arte son actividades interculturales.

¹⁷ Algunas de sus obras son: *La semilla de Menachem* (2001), *No* (2003), *Ciencia en teatro. Cuatro obras: Insuficiencia. Falacia. ICSI. Tabúes* (2014).

que su concepción sobre las humanidades cambió al darse cuenta de su relevancia, no solo para él como científico, sino para la sociedad.

Dyson (1994) plantea que el mundo de la ciencia y el de la literatura tienen mucho en común. Battaner (1988) se propone de forma amena y sencilla acercar a los lectores a conocimientos de física. Lightman (1996) muestra la vivencia de un niño quien, desde muy pequeño hasta hacerse adulto, se ha aficionado a la ciencia. Asimismo, se encuentran tres Premios Nobel de Literatura para quienes su campo de acción era la ciencia, concretamente, las matemáticas, son ellos, el español José Echegaray,¹⁸ el británico Bertrand Russell¹⁹ y el ruso Alexander Solchatnysyn.²⁰ Finalmente se encuentra el biólogo Maturana (2002a; 2002b) quien considera que en la formación del hombre son fundamentales la ficción y la creación o *poiesis* porque enriquecen y humanizan su espíritu.

6. Cienciatura de la razón poética como estrategia didáctica desde el concepto de taller

Respecto a la concepción de taller como una alternativa para la creación de la estrategia didáctica, cienciatura de la razón poética, Ander-Egg (2007) define el taller como un sistema de enseñanza/aprendizaje al que le subyacen presupuestos y principios pedagógicos. El profesor Macías (2008) se centra en la idea de taller literario como una forma particular de participación de los integrantes para la creación poética y cuentística. Frugoni (2006) señala que el objetivo del trabajo del taller consiste en producir textos y generar prácticas que puedan convertirse en formas de indagación sobre los mecanismos de la escritura literaria. Alvarado (2013) lo concibe como una situación real de escritura y propone algunos postulados: la consigna, la creatividad, el imaginario, la socialización de los textos. Vargas (2012) indica que en los talleres de escrituras creativas existen unos principios fundamentales: libertad, crítica y autocrítica; trabajo cooperativo, flexibilidad, apertura, creación como el centro de los programas de los talleres, reflexión, programa, metodología.

Desde esta perspectiva cienciatura de la razón poética es una estrategia didáctica que del campo de las ciencias tiene en cuenta los postulados de científicos que han adelantado reflexiones en busca de una visión estética de la ciencia y el sujeto epistémico, en su condición de aprendiz y constructor de mundos posibles. Asimismo, del campo de las ciencias de la educación, reconoce los aportes y vínculos que la didáctica general, universitaria, de las ciencias y de la literatura, le pueden brindar a la construcción, sistematización y puesta en práctica de dicha estrategia que significará un apoyo para los profesores universitarios en el momento de acercar a los estudiantes a los contenidos y problemas de la ciencia.

¹⁸ Fue un ingeniero de caminos, canales y puertos, matemático, dramaturgo y político español que recibió el Premio Nobel en 1904.

¹⁹ Fue filósofo, matemático, lógico y escritor británico que recibió el Premio Nobel en 1950.

²⁰ Licenciado en matemáticas desde 1941, fue Premio Nobel de Literatura en 1970.

Esta última se apoya en aquellos teóricos que comprenden el taller en diversas dimensiones, como son: creativa, estética, dialógica e investigativa. Y del campo de la literatura, aborda los estudios donde la teoría literaria hace aportes en relación con: el lector, las obras —corpus de estética en la ciencia y ciencia en ficción—, y géneros literarios —policiaco y enigmático—, que despiertan la curiosidad de los lectores, máximo cuando los textos abordados en los talleres, con estudiantes universitarios y maestros en ejercicio, tienen la doble condición de científicos y estéticos. Un resumen de lo anterior se puede observar en la Tabla 1

Tabla 1. Campos de estudio de ciencia de la razón poética

CAMPOS			
Ciencia	Ciencias de la educación	Cienciatura de la razón poética -estrategia didáctica-	Literatura
Teoría de la complejidad	Didáctica general	Taller como experiencia estética y dialógica	Teorías literarias
Teorías estéticas: de la razón y razonabilidad	Didáctica universitaria	Taller como estrategia de lectura y escritura	Estudios literarios
Teorías de la experimentación con la ciencia	Didáctica de las ciencias	Taller como experiencia investigativa	Recepción estética de obras literarias
Teorías literarias	Didáctica de la literatura	Taller de ciencia como proceso estético	El corpus literario como mediación para la formación literaria de lectores
Teoría de la abducción	Epistemología de la pedagogía	Momentos de la estrategia Mediaciones de la estrategia	Literatura policiaca y enigmática para despertar el espíritu de indagación de los lectores

Fuente: elaboración propia.

La estrategia didáctica ciencia de la razón poética vista desde la perspectiva del concepto del taller, significa la sinergia que existió siempre entre ciencia y literatura hasta el siglo XIX, momento en el cual la hiperespecialización de las ciencias se hizo necesaria o por lo menos fue un reclamo por parte de los representantes de las ciencias «duras» y un deber de los que se dedicaban al estudio de las ciencias «blandas». Sus componentes epistemológicos se sustentan en los del taller, entendido en su dimensión creativa,²¹ sensible, de juego, libertad de pensamiento, y en busca del desarrollo de la capacidad abductiva de quienes aprenden y enseñan en el campo de las ciencias y la literatura.²²

²¹ Barrena (2015 a) plantea un modelo de educación pragmatista en el cual la creatividad es el centro de la actividad educativa.

²² Barrena (2003; 2015a; 2015b) señala este vínculo desde una visión pragmática peirceana y deweyana.

Pensamos en la formación de profesionales con un sentido ético, político, estético y razonable, que asuman el mundo de la vida con responsabilidad y compromiso para sí. Valoramos la formación de sujetos artífices de una sociedad donde la razón sensible (Maffesoli, 1997) reconoce el valor de las cosas sencillas de la vida y los fenómenos del diario vivir. Abogamos por una razón poética o creadora, lo que en palabras de Chantal Maillard (2017) significa la presencia de una razón que tenga en cuenta la creación y la construcción de diversas formas de pensar y de razonar alejadas de una metafísica instrumental y la moral kantiana, por eso compartimos las ideas de Mélich (2010) quien señala en su obra *Ética de la compasión*, la importancia de una pedagogía inspirada en el «espíritu de la novela».

Una ética que se inspira en el «espíritu de la novela» proclama varios principios, así: la singularidad que consiste en la unicidad del sujeto considerado en un espacio y un tiempo íntimo, único; la situación donde se tiene en cuenta el lugar, el tiempo y el modo de la existencia humana, del hombre en su tiempo y en su espacio concreto de la vida; lo biográfico²³ que trata de la vida, lo corpóreo, las acciones y la toma de decisiones; la ambigüedad en tanto la vida y la literatura no se muestran de un solo color. En ambas, es posible encontrar sombras, claroscuros e incertidumbres en los laberintos de la existencia humana, de ahí que una ética melichiana es una ética ambigua y contradictoria tal y como lo es la existencia humana y que se refleja en los personajes de la literatura.

Finalmente, es importante decir que ciencia y literatura de la razón poética es el nombre de la estrategia didáctica que desde la tesis doctoral se está creando con el fin de decirles a los maestros de ciencias básicas y de humanidades, que la literatura y la ciencia tienen vínculos importantes. Ambas se imbrican, se juntan, se comunican a través del lenguaje y de las formas discursivas que las subyacen. A su vez, la estrategia se sustenta sobre la base del concepto de taller como insumo didáctico, que permite, entre otros aspectos: el trabajo en equipo, la colaboración entre sus miembros, la participación, la creatividad, la libertad de pensamiento y opinión, la lectura y la relectura de los textos en comunidad.

En síntesis, a pesar de que algunos científicos se han interesado por los vasos comunicantes entre ciencia y literatura, existen todavía en el campo de las didácticas, universitarias y específicas, prejuicios en relación con dichos vínculos. Por eso, nos llama la atención que predomine en un grupo de científicos, un interés explícito por la articulación entre su campo de estudios y la literatura. Morin (2015) nos ilustra en relación con estos vínculos, al analizar la idea de un pensamiento complejo para la sociedad y el desarrollo de las ciencias. Este pensamiento, incluye entre sus componentes: el desarrollo de la aptitud para contextualizar los saberes, llamado «ecologizante», y otro que permite la «totalidad de los saberes». Este último se obtiene de una apertura y un reconocimiento hacia el contexto de los contextos, el planetario, pues todo acontecimiento local tiene implicaciones globales y viceversa. Así las cosas, una formación fundamentada en la ciencia y la literatura, estaría pensada desde el cono-

²³ Paralelo a estos planteamientos que piensan lo literario, lo narrativo y lo poético como posibilidad de formación humana, Bárcena (2016) considera la educación como logro y gesto literario. Concibe la literatura como biografía de un pasado y donde se muestran, las experiencias vividas por el sujeto de la creación y de la educación (escritor-profesor).

cimiento de la condición humana compleja, pues somos seres biológicos y culturales, no estamos fragmentados entre cuerpo, mente y sensaciones. Es importante superar la separación y desvinculación que la epistemología de las ciencias suscitó entre razón, cuerpo y disciplinas, a finales del siglo XX hasta la fecha.

Ahora bien, en el marco de la tesis doctoral y en relación con la praxis en el aula de clase con los estudiantes universitarios de unidades académicas de la Universidad de Antioquia y pertenecientes a las ciencias básicas tales como: medicina, nutrición y dietética, y medicina veterinaria, se abordó la estrategia con base en mediaciones literarias de los géneros novelístico y cuentístico. Del primer género se abordaron textos como *Del amor y otros demonios* y *El amor en los tiempos del cólera* del colombiano Gabriel García Márquez; *Como agua para chocolate* de la mexicana Laura Esquivel; *Afrodita* de Isabel Allende; *Rayuela*, de Julio Cortázar. Del segundo género se trabajaron textos como: *Noticia de los cuatro mensajeros* del colombiano Pedro Gómez Valderrama; *Axolotl* y *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar, entre otros.

Resulta de vital importancia anotar que los estudiantes de cada unidad académica se acercaron a la lectura directa de los textos lo que les facilitó comprender las tramas, los conflictos humanos presentes en los mismos y mediante este acercamiento íntimo lograron expandir sus horizontes de sentido en relación con la vida, su mundo y la ciencia que estudian. Para finalizar, esta propuesta se enmarca bajo los presupuestos teóricos del enfoque hermenéutico sustentado por el alemán Hans Georg Gadamer (2006; 2007) y a su vez, desarrollado por la profesora González (2011) para quien la experiencia y la vivencia estéticas son fundamentales para la construcción de sujetos que se ocupan de la comprensión y el entendimiento del mundo que los rodea.

7. Conclusiones

La didáctica universitaria cuyo campo de acción son los estudios superiores, ha devenido a través del tiempo como una didáctica especial que se ocupa de las vivencias de los futuros profesionales; no obstante, requiere ser pensada como un saber que circula en las aulas y no como una especie de discurso ajeno a las prácticas universitarias. No es suficiente hablar de la presencia de profesores eruditos en el saber específico de la ciencia. Estos requieren para el diseño de sus clases, la reflexión y puesta en escena de un saber didáctico y pedagógico que les permita a sus estudiantes la interacción, la comunicación y la traducción del saber *sabido*, al saber enseñado. Por su parte, las didácticas de la ciencia y de la literatura, aunque tienen objetos de estudio distintos, tienen en común los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumados a su relación con el lenguaje.

En síntesis, la cienciatura de la razón poética constituye una apuesta por la formación humana, humanista y científica del hombre que se encuentra escindido en un mundo regido por el poder del pensamiento metafísico. Formación humana porque se hace necesario que nos reconozcamos como seres simplemente humanos, habitantes de un planeta que se encuentra debilitado por el saqueamiento al que ha sido sometido, por la guerra, por el odio y por las ansias de poder. Formación humanista porque necesitamos de las disciplinas en cuyo seno se encuentra el hombre en sus di-

mensionen psicológicas, antropológicas, sociológicas, paleontológicas, económicas, políticas, éticas y literarias con el fin de tener una mejor comprensión de la complejidad que entraña lo humano. Formación científica porque es necesaria la formación de científicos conocedores de sus objetos de estudio con la rigurosidad que ello requiere y sean capaces de construir los mejores puentes, los mejores avances y desarrollos científicos y tecnológicos para el bienestar de toda la sociedad colombiana y mundial. Esto significa la formación integral, holística, compleja y transcompleja que propone la cienciatura de la razón poética que viene a representar una especie de tercera cultura que pretende, entre otros aspectos: el diálogo entre literatura y ciencia; el cambio de visión del mundo y de la ciencia para quienes tienen como mediación a la literatura; y la presencia de la estética y la experiencia estética en la ciencia. Con esta última Fischer (2003) nos recuerda que las decisiones éticas se interiorizan y se comparten en mayor grado cuando se toman desde la perspectiva estética y con Dawkins (2012) al expresar que la ciencia debe dejar sitio a la poesía a partir de analogías y metáforas capaces de estimular la imaginación por medio de imágenes que sean capaces de expresar en forma indirecta los desarrollos científicos.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, C. y González, E. M. (1998). La Didáctica: un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. Centro de Investigación Tecnológica y Extensión, Instituto Tecnológico Pascual Bravo. *Revista Cintex*, n. 7, 5-10.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Revista Dialogía*, n. 7, 227-244. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/961
- Alerm, A. y González, U. (2014). Apreciación estética y artística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Medicina. *Educación Médica Superior*, v. 28, n. 4, 766-780. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/394/218>.
- Ander-Egg, E. (2007). *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Asúa, M. (2004). *Ciencia y literatura. Un relato histórico*. Eudeba.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de la educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Barrena, S. (2003). *La creatividad en Charles S. Peirce: abducción y razonabilidad* (tesis doctoral), Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía.
- Barrena, S. (2015 a). *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Antonio Machado Libros.
- Barrena, S. (2015b). *La belleza en Charles S. Peirce: origen y alcances de sus ideas*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Basabe, L. (2008). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (págs. 201-228). Paidós.
- Battaner, E. (2015). *Física de las noches estrelladas. Astrofísica, relatividad y cosmología*. TusQuets Editores
- Burguera, M. (Ed.). (2004). *Textos clásicos de Teoría de la Literatura*. Cátedra.
- Bloom, H. (2011). Anatomía de la influencia. *La literatura como modo de vida*. Taurus.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Camilloni, A. R. de, A. (2008 a). Justificación de la didáctica. Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (págs. 19-22). Paidós.
- Camilloni, A. R. de, A. (2008 b). Didáctica general y didácticas específicas. Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (págs. 23-39). Paidós.
- Capel, H. (2012). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. *Una introducción a la geografía*. Ediciones del Serbal.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura. Volumen IV*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carroll, L. (1989). *Silvia y Bruno*. Grupo Anaya.

- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Comenio, J. (2007). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Criado, M. (2003). La termodinámica y los químicos: ¿musa o pareja de hecho? Valera, Pedro (Coord.). *La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro)*, págs.133-176. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué.
- Dawkins, R. (2012). *Destejiendo el arco iris*. Fábula TusQuets.
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu editores.
- Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Revista Acción pedagógica*, v. 10, n. 1, 64-72. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16970?show=full_file:///C:/Documents%20and%20Settings/Docentes.FEDU140880/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2973234.pdf
- Díez, L. (1996). La novela y la vida. Sullá, E. (ed.). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, (págs. 284-286). Crítica.
- Djerassi, C. (2001). *La semilla de Menachem*. Fondo de Cultura Económica.
- Djerassi, C. (2003). *No*. Fondo de Cultura Económica
- Djerassi, C. (2014). *Ciencia en teatro. Cuatro obras: Insuficiencia. Falacia. ICSI. Tabúes*. Fondo de Cultura Económica.
- Djerassi, C. y Hoffmann, R. (2003). *Oxígeno*. Fondo de Cultura Económica.
- Dyson, F. (1994). *De Eros a Gaia*. Tusquets Editores.
- Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Etzenike, L. y Schwartz, G. (2013). *La entrevista*. El Gallo de Oro.
- Feynman, R. (2000). *El placer de descubrir*. Crítica.
- Fischer, E. P. (2003). *La otra cultura: lo que se debería saber de las ciencias naturales*. Galaxia Gutenberg.
- Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. *La enseñanza de la escritura en la escuela*. El Zorzal.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Galilei, G. (2006). *Carta a Cristina de Lorena*. Alianza Editorial.
- García, F. (2003). La ciencia y la gente. Valera, P. (Coord.). *La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro)*, págs.11-24. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Garrido, A. (2011). *Narración y ficción. Literatura e invención de mundos*. Iberoamericana-Vervuert.
- Gil, D., Alís, C. y Martínez, F. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En Perales, F. y Cañal, P. (Coord.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (págs. 11-34). Marfil.
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Octaedro.

- González, E. (2011a). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica*, v. 10, n. 19, 41-60 dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3688438.pdf
- González, E. (2011b). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, v. 12, n 18, 125-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdf>
- Gutiérrez, J. (2000). Fundamentos pedagógicos y didácticos. En Perales, F. y Cañal, P. (Coord.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (págs. 109-138). Marfil.
- Guzmán, E. (2011). Esbozo de un poeta colombiano: Raúl Gómez Jattin, 1945-1997. Comentarios sobre la enfermedad bipolar. Montañés, Patricia. (ed.). *Neurociencias en el arte*, págs. 263-284. Universidad Nacional de Colombia.
- Grisales, L. y González, E. M. (2009). La práctica docente como una relación dialéctica entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza: la traducción y la pregunta como una posible conciliación. *Uni-Pluri/versidad*, v. 9, n. 1, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Hoffmann, R. (2002). *Catalista. Poemas escogidos*. Huerga y Fierro editores.
- Hoffmann, R. y Torrence, V. (2004). *Química imaginada. Reflexiones sobre la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos. En Perales, F. y Cañal, P. (Coord.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (págs. 11-34). Marfil.
- Jiménez, M. (2003). Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias. *En Enseñar ciencias* (págs. 55-71). Graó.
- Jiménez, R. (2003). Hacia la convergencia europea de las enseñanzas de la química en la Universidad. Morugán, Francisco. (Coord.). *Química y sociedad: un binomio positivo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, págs. 45-60.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. Tübingen, Alemania. *Revista Educación*, v. 36, 40-65.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Lightman, A. (1996). *El universo de un científico joven*. TusQuets.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, Ed. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. Litwin, E. (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, págs. 13-34. Amorrortu editores.
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Paidós.
- López, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Manantial.
- Macías, L. (2008). *El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas*. Secretaría de Educación de Medellín.
- Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible. *Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Paidós.
- Maillard, Ch. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Mansur, A. (2009). Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. Litwin, E. (Comp.), págs. 129-174. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores.

- Mañalich, R. (1999). Alegato por la literatura. Cuadernos pedagógicos, n. 9. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Maturana, H. (2002a). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002b). *Formación humana y capacitación*. Dolmen Ediciones.
- Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A (Coord.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Minnig, M. (2003). *Dimensión histórica antropológica de la didáctica y sus implicancias educativas*. Universitas.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2009a). *Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia*. Unipluri/versidad, v. 9, n.1, 2009. Recuperado de: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3304/1/MorenoMonica_2009_Aportesteorialiteraria.pdf
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2009b). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. *Enunciación*, v. 14, n. 2.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes*, n. 33.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2015). *Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores*. Aula de Humanidades.
- Morin, E. (2011). Comprender el mundo que viene, págs. 9-30. Morin, E. y Viveret, P. (2011) *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Morin, E. (2015). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Morugán, F. (2005). Didáctica de la química. Morugán, F. (Coord.). *Química y sociedad: Un binomio positivo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, págs. 9-26.
- Núñez, J. (2007). Orden y complejidad en las expresiones algebraicas: un estudio de la percepción estética de la matemática. *Revista española de pedagogía*, n. 236, 109-124, Universidad de Barcelona. <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2277/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3ysid=c4112881-aa30-4ce3-a7b4-38bdb5c452da%40sessionmgr103yhid=116>
- Pardo, R. (2011). Dostoiewski, su epilepsia y las auras de éxtasis. Montañés, P. (ed.). *Neurociencias en el arte*, págs. 249-262. Universidad Nacional de Colombia.
- Penrose, R. (1996). *La mente nueva del emperador. En torno a la cibernética, la mente y las leyes de la física*. http://www.exactas.org/modules/UpDown/download/store_folder/Otra_Literatura/Roger_Penrose.-La.Mente.Nueva.Del.Emperador.pdf
- Penrose, R. (2006). *El camino a la realidad. Una guía completa de las leyes del universo*. Debate. <https://es.scribd.com/doc/252459221/Roger-Penrose-El-Camino-a-La-Realidad-Una-Guia-Completa-de-Las-Leyes-Del-Universo>
- Penrose, R., Shimony, A., Cartwright, N. y Hawking, S. (1999). *Lo grande, lo pequeño y la mente humana*. Cambridge University Press, <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umnh/Leer%20escribir%20PDF%202014/lo-grande-lo-pequeno-y-la-mente-humana.pdf>
- Prego, M., Prego B., Estrada y Baños (2010). Apropiación estética del contenido de la profesión en la formación estética de los médicos. *Educación Médica Superior*. v. 24, n. 4, 545-556 <http://scie->

- lo.sld.cu 545 545 <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2277/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1b02e449-d692-4ea5-8ae8-df2cc2fbb4de%40sessionmgr104&hid=116>
- Reyes, A. (1994). *La experiencia literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. F. (2013). El tacto pedagógico: una experiencia más allá de la utopía. En G. Londoño Orozco (Ed.), *Didácticas específicas en la didáctica universitaria* (págs. 81-93). Universidad de La Salle.
- Sacks, O. (1996). *Historias de la ciencia y del olvido*. Siruela.
- Sacks, O. (1997). *Un antropólogo en Marte. Siete historias paradójicas*. Norma.
- Sánchez, M. (2003). La didáctica de la Química: desarrollo y tendencias (Una visión a través de los aspectos de Didáctica de la Química). *Aspectos didácticos de Física y Química (Química)*. 11. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Sanmartí, N. (1997). *Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, n. 12, 51-62.
- Sierra, G. (2011). Un compromiso entre estructura y sorpresa. Poesía y ciencia moderna encuentran en la experimentación una forma de abarcar realidades que escapan a lo previsible. *Quimera, revista de literatura*, n. 336, 43-46.
- Schrödinger, E. (2009). *Ciencia y humanismo*. TusQuets.
- Schwartz, G. (2012). *El otro lado*. El Gallo de Oro.
- Tamayo, A. (2013). La pedagogía en la universidad colombiana. Londoño, G. (2013) *Editor. Didácticas específicas en la didáctica universitaria*. Universidad de la Salle.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Tundidor, Á. (2008). Propuesta para la introducción de temas de Historia, Arte y Literatura en la asignatura Urología. *Actas Urol Esp*, v. 32, n. 9, 71.
- Valencia, A. (2000). Sobre ciencia y literatura. *Revista Universidad de Antioquia*, n. 259, 67-78.
- Vargas, L. (2012). *El taller de escrituras creativas: historia, conceptualización y propuestas*. Universidad del Tolima.
- Vargas Llosa, M. (1996). El arte de mentir. Sullá, E. (ed.). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, págs. 269-275. Crítica.
- Zea, L. (2013). Emoción y cognición en procesos pedagógicos en educación superior: Una mirada desde las prácticas pedagógicas en la Universidad de La Salle. Londoño, G. (2013) *Editor. Didácticas específicas en la didáctica universitaria*. Universidad de la Salle.

09

Importancia de la creación de un programa de Interpretación y Traducción en Lengua de Señas Colombiana-Español



Katherin Pérez Rojas

Traductora inglés-español-francés. Magíster en Procesamiento de Lenguajes Naturales.
Docente ocasional Instituto Tecnológico Metropolitano.

katherinperez@itm.edu.co

Wilfer León Arias Loaiza

Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Magíster en Lingüística.
Docente de apoyo especializado Instituto Tecnológico Metropolitano.

wilferarias@itm.edu.co

Resumen

El Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM), comprometido con el desarrollo social regional y nacional, contempla en su proyección académica la creación de programas que apoyen procesos de inclusión de las personas en situación minoritaria o de discapacidad. Con el reciente ingreso de estudiantes sordos al ámbito universitario, se enfatiza en la necesidad de contar con intérpretes profesionales que puedan realizar servicios de mediación lingüística de calidad en ambientes especializados. El presente capítulo explora la factibilidad de la creación de un programa de formación profesional en interpretación y traducción Lengua de Señas Colombiana (LSC)–español, que tenga una base conceptual en los estudios de traducción e interpretación, y que contribuya a la resolución de las necesidades lingüísticas y sociales de la Comunidad Sorda Colombiana. Se hará un recorrido por la caracterización de esta población, sus necesidades puntuales, y el marco legal que regula los proyectos que les competen, y las tendencias académicas, nacionales e internacionales, que rigen los estudios de interpretación para esta comunidad. Por último, se muestran los componentes teóricos de un eventual programa de formación en interpretación y traducción de Lengua de Señas Colombiana–Español.

Palabras clave: Lengua de Señas Colombiana, traducción e interpretación, lingüística, cultura sorda, enseñanza

Teniendo como base la naturaleza tecnológica del Instituto, desde la Facultad de Artes y Humanidades se proyecta el fortalecimiento del área de las humanidades a través de programas que permitan la expansión de la propia fundamentación tecnológica, la mejora de las vías de comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico. Así mismo, que permita canalizar el impacto del objeto tecnológico hacia una mejor comprensión de su papel en la sociedad, para estar en consonancia con los procesos interdisciplinarios complementarios entre la tecnología y las humanidades, de forma tal que sirvan a una sociedad en vía de desarrollo, Hartley (2017).

1. Caracterización de la población sorda colombiana

Según datos del Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud (2013), la población sorda en Colombia representa el 17,36% del total de las personas con discapacidad. De este total, un 42.3% se encuentra en la etapa de mayor productividad (entre los 15 y los 59 años) y un 71% reside en zonas urbanas, en estratos 1 y 2. Aproximadamente 86 de cada 100 personas sordas mayores de 19 años de edad no viven solos o requieren la ayuda de otras personas, lo que evidencia las difíciles condiciones de vida de esta población que, junto con el estrato socioeconómico y la débil relación de ingresos económicos, incide sobre la capacidad de desempeñarse de manera autónoma y genera mayores limitaciones en la participación social. Cerca de 3 de cada 10 personas en condición

de discapacidad pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad y cerca de 4 de cada 10 pueden encontrar algún tipo de barrera para incorporarse o permanecer en el mercado laboral (Instituto Nacional para Sordos, 2014).

El Instituto Colombiano para Sordos (Insor) en su plan estratégico 2015-2019, identifica algunos núcleos problemáticos que representan barreras de inclusión de la población sorda a los procesos sociales. Entre estos, se señala las debilidades en la competencia de los actores que asisten a desarrollar el proceso educativo de la persona sorda y la falta de materiales adecuados y accesibles que apunten a construir de la manera más pertinente dicho proceso, de acuerdo con las condiciones específicas de la población sorda del país.

Respecto a esto, tanto nacional como regionalmente, se han adelantado acciones de inclusión social para mediar esta problemática: existen proyectos enmarcados dentro del Plan de Desarrollo Municipal de Medellín (2016-2019) que toman como base las políticas de comunicación que contribuyen al desarrollo sociocultural significando positivamente la discapacidad, generando nuevos espacios de interrelación para conocer la situación de estas personas en diferentes ámbitos: educativo, social, cultural, político, religioso etc. Desde este enfoque, se busca plantear propuestas de acción que permitan la identificación de prácticas sociales y paradigmas institucionales que modifiquen la interacción con las personas con discapacidad. además, se fomentan también las políticas de investigación y formación orientadas a fortalecer su conocimiento general, sus características y los contextos reales en los que se desenvuelven, centrando sus acciones no solo en el individuo y sus limitaciones, sino en el entorno y las modificaciones que permitan la mejora de sus condiciones de vida (Alcaldía de Medellín, 2015).

Dentro de los proyectos o iniciativas mencionadas, se puede destacar la jornada de sensibilización en Medellín entre el 23 y el 26 de agosto de 2016, realizada por el Insor junto con la Gobernación de Antioquia, la Alcaldía de Medellín, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y otras entidades públicas de la región, en las cuales se trabajaron temas sobre las generalidades de la población sorda, su proceso de comunicación a través de la LSC y, paralelamente, incentivar a esta población a inscribirse en este sistema de registro, lo que permite identificar y actualizar su información, y evaluar las acciones que fortalezcan los procesos de inclusión social.

Al interior del ITM se han desarrollado diferentes estrategias para la inclusión de la población sorda en la comunidad académica. En el año 2017, se realizó el primer concierto para sordos bajo la denominación *Tu piel escucha* una idea diseñada y gestionada desde Bienestar Institucional para reconocer el derecho de acceso a los bienes culturales de estos estudiantes. El objetivo fue entregarles la música haciendo adecuaciones en varios aspectos tales como la interpretación a LSC de la letra de las canciones; cambio en las frecuencias de los sonidos; sincronización de los instrumentos para percibir los tonos bajos con mayor fuerza; remoción de la «cuarta pared» del escenario para mezclar a los músicos con los estudiantes sordos; posibilidad de sentir los diferentes instrumentos de percusión y los vientos, etc.

En el marco del Programa de Inclusión, creado mediante Acuerdo No. 01 del 30 de enero de 2012 y que busca promover un proceso educativo coherente, contextualizado y equitativo, basado en el enfoque de derechos y deberes, se realizan todos los semestres jornadas de sensibilización denominadas *Vení te cuento*, estrategia para dar a conocer la población sorda con todas sus particularidades culturales e idiomáticas y para aclarar ciertos estereotipos sobre dicha población. Entre los temas tratados se habla del uso del término sordomudo, el aprendizaje y uso de la LSC, la competencia escrita y lectora de esta población, etc. A los docentes participantes se les proporcionan algunas orientaciones de trabajo, entre las que se encuentran las posiciones para hablar (hablar de frente), uso de marcadores de diferente color, trabajo con guía de temas, uso de las TIC, uso de los tiempos adicionales para la entrega de trabajos escritos, flexibilización en la evaluación sin perder exigencia, entre otros. También, se da un breve entrenamiento de algunas señas de usos cotidiano. Todos estos procesos se enfocan en garantizar que las comunidades se conozcan y puedan convivir en el ámbito universitario.

2. Legislación

Según la Organización Mundial de la Salud, más del 5% de la población mundial, cerca de 360 millones de personas, padece pérdida de audición discapacitante, entendida como una pérdida superior a 40dB. La mayoría de estas personas viven en países de ingresos bajos y medianos (Organización Mundial de la Salud, 2017). Para garantizar su participación en todos los procesos sociales y culturales y facilitar la inclusión en todos los ámbitos, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó en la «Declaración Universal de Derechos Humanos» que todos los pueblos y naciones deben esforzarse por promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. Adicionalmente, en el Artículo 26, numerales 1 y 2 declara:

(1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Esta misma Asamblea adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006 (Organización de las Naciones Unidas, 2006). En Colombia, esta Convención se aprobó en julio del 2009 y, posteriormente, en mayo del 2011 finalizó el proceso de ratificación de esta. Bajo este panorama, el

país se sumó a los 99 estados que se comprometieron a tomar acciones concretas para asegurar la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

La Convención, en su artículo 9 sobre accesibilidad (numeral 2, literal e), establece que se debe ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a instalaciones abiertas al público. Adicionalmente, en Colombia se cuenta con la Ley 324 del 11 de octubre de 1996 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda:

Artículo 7° Declarado Exequible por Sentencia Corte Constitucional 128 de 2002. El Estado garantizará y proveerá la ayuda de intérpretes idóneos para que sea este un medio a través del cual las personas sordas puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución. Para ello el Estado organizará a través de Entes Oficiales o por Convenios con Asociaciones de Sordos, la presencia de intérpretes para el acceso a los Servicios mencionados. El Estado igualmente promoverá la creación de Escuelas de formación de intérpretes para sordos.

Por su parte, la Ley 982 de agosto 2 de 2005 Cap. 1, Art 1, Numerales 25 y 26, explicita la terminología y define las profesiones así:

(25.) Intérprete para sordos: personas con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en la lengua de señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la lengua de señas, y viceversa. (26.) Guía intérprete: persona que realiza una labor de transmisión de información visual adaptada, auditiva o táctil, descripción visual del ambiente en donde se encuentre y guía en la movilidad de la persona sordociega, con amplio conocimiento de los sistemas de comunicación que requieren las personas sordociegas.

El Decreto 2369 de 1997, Cap. II, artículo 8°, establece:

La formación de intérpretes de la lengua manual colombiana o Lengua de Señas Colombiana podrá ser ofrecida por instituciones de educación superior, debidamente reconocidas y facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, conducentes al título de Tecnólogo. Estas mismas instituciones podrán establecer condiciones para el reconocimiento de saberes, experiencias y prácticas en lengua manual colombiana o Lengua de Señas Colombiana de aquellas personas que sean aceptadas a los programas de formación de intérpretes, siempre y cuando se atiendan los requerimientos legales y reglamentarios de la educación superior.

La Resolución 10185 del 22 de junio de 2018 del MEN por medio de la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de Lengua de Señas Colombiana-español, establece:

ART. 2°. De los intérpretes oficiales de la Lengua de Señas Colombiana-español: el intérprete oficial de la Lengua de Señas Colombiana-español será aquella persona con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación del Español hablado a la Lengua de Señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa.

Este decreto faculta al Insor como el responsable de definir los requisitos, tiempos, etapas, instancias, entre otros, para el diseño y la aplicación de la evaluación técnica de reconocimiento de los intérpretes oficiales en Lengua de Señas Colombiana. También este decreto establece que el Ministerio de Educación Nacional podrá fomentar la creación de programas de posgrado en educación superior relacionados con la interpretación de Lengua de Señas Colombiana-español y en la medida que se consolide, los egresados de dichos programas podrán ser reconocidos.

A su vez, uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo-PND 2014-2018, *Todos por un nuevo país*, contempla cerrar las brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a los estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Específicamente, se plantea fortalecer la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social para permitir el acceso de las personas bajo esta condición a bienes y servicios con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad. Del mismo modo, fomentando el respeto por la diferencia y su aceptación como parte de la diversidad; accesibilidad; igualdad de oportunidades, y eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo (PND, 2015). Los esfuerzos del gobierno nacional frente a la inclusión son transversales a los proyectos presentados, para garantizar un proceso de cambio general con toda la población colombiana.

Paralelamente, el PND, a través del Ministerio del Trabajo, propone impulsar el desarrollo de herramientas para la población con discapacidad, en particular en los aspectos de desarrollo de competencias, formación, generación de ingresos y acceso al trabajo (2015). Esto deriva en esfuerzos orientados a la reorganización de los servicios educativos y de acceso al trabajo prestados a las personas con discapacidad, dentro de la cual se encuentra la población mayoritaria: los sordos.

Con base en lo expuesto en este documento, las leyes 324 de 1996 y 982 del 2005 y la Resolución 10185 de junio de 2018, se pensaron para garantizar el servicio de interpretación de LSC. También reconocen la LSC como lengua natural de los sordos y la interpretación de LSC como un servicio inherente a los derechos de acceso a la información de las personas sordas.

3. Componente teórico y metodológico de un programa de interpretación y traducción Lengua de Señas Colombiana-Español

3.1. Estado de la oferta educativa

Tradicionalmente, la enseñanza en interpretación y traducción en lengua de señas obedece a la historia de apropiación de los procesos de inclusión de la comunidad sorda en la sociedad. Aunque un mediador lingüístico puede surgir desde programas enfocados a la formación de licenciados o desde programas que acompañan a la población sorda, varias universidades en el mundo se han enfocado en diseñar y ofrecer programas específicamente dirigidos a la formación de intérpretes en los distintos niveles: educación no formal, educación formal tecnológica, profesional y posgradual. En un estudio no exhaustivo realizado en el Centro de Idiomas del ITM, se encontró que son pocos los países que cuentan con programas establecidos de formación a nivel doctoral (2-3 años) en interpretación y traducción en lengua de señas. La mayor parte de estos se enfocan en lengua de señas derivadas del inglés (lengua de señas americana, británica, australiana y sueca). Se encuentra que Europa cuenta con una alta tradición de formación de intérpretes de lengua de señas a nivel de maestrías, con programas de especialización entre 1 y 2 años, al igual que la India y África del Sur. La mayor parte de los programas tiene enfoque investigativo. Canadá, Brasil y Rusia proporcionan formación a nivel profesional (4 años) con programas diseñados para la lengua de señas local, pero con flexibilidad de transferencia de créditos para cursar especializaciones o maestrías en el extranjero. En materia de formación a nivel tecnológico (3 años) se encuentran Colombia y Argentina, con programas enfocados en la formación para el trabajo. El resto del mundo ofrece programas de educación no formal que generalmente oscilan entre 32 y 160 horas de instrucción que, por ejemplo, en el caso de Japón, son insuficientes para obtener un certificado oficial de interpretación.

En general, los tipos de formación encontrados destacan la educación en formatos mixtos, así como la educación a distancia, la educación en línea combinada con clases presenciales tradicionales, y en algunos casos, educación en modalidad virtual. Se destacan también los programas que incluyen diplomaturas de dos años de duración, licenciaturas de tres o cuatro años, títulos de maestría y programas vocacionales y que tienen modalidades a tiempo parcial o tiempo completo, y puedan requerir el previo conocimiento de la lengua de señas y el haber egresado de un programa de estudios de lengua de señas, antes de permitir la matrícula, aunque también existen programas que aceptan estudiantes que empiezan desde cero, sin previo conocimiento de la lengua de señas, según el World Association of Sign Language Interpreters, (2013).

3.2. Tendencias académicas

En consonancia con los procesos de incorporación de la población sorda a la vida cotidiana, surgen marcos legales específicos y procesos científicos y académicos que estudian la sordera, la participación comunitaria alrededor de la persona

sorda, el desarrollo de la lengua de señas y la evolución propia de sus hablantes. El establecimiento de estas comunidades lingüísticas trae consigo la necesidad de formalizar los procesos de instrucción y estudio (específicamente en el caso de quienes se han desempeñado como mediadores lingüísticos) dando paso a la creación de carreras profesionales en interpretación en lengua de señas, las cuales buscan especializar la mediación lingüística proporcionando una fuerte base de conocimiento de los códigos, las modalidades de transmisión, el conocimiento sistemático y estructural de las comunidades y sus individuos, y las proyecciones profesionales surgidas en este contexto.

La Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas (World Association of Sign Language Interpreters-Wasli propone una serie de pautas para la formación de intérpretes de lengua de señas específicamente dirigidas a países donde no se cuenta con formación oficial en este campo. Las recomendaciones se basan en las experiencias de países con mayor trayectoria en el tema y que han alcanzado formalización a nivel de educación superior. De hecho, Colombia se encuentra mencionada como uno de los ejemplos de países en vía de desarrollo que ha incorporado la formalización del entrenamiento de intérpretes en lengua de señas a nivel mundial: los intérpretes y las organizaciones de la comunidad sorda han colaborado con varias organizaciones no gubernamentales para ofrecer formación a los intérpretes del país (2013).

Las consideraciones de la Wasli parten de una declaración filosófica que enfatiza el intercambio cultural, la colaboración con la comunidad sorda y el respeto por las lenguas de señas locales o nacionales. Inicialmente, se propone un modelo de tres etapas para desarrollar una formación de intérpretes sostenible por un período extendido, en un país que carece de intérpretes capacitados o personas con la experiencia necesaria para desarrollar un programa de formación de intérpretes.

Figura 1. Formación sostenible de intérpretes de lengua de señas



Fuente: Wasli (2013).

La Figura 1. muestra que, en cada una de las etapas, los programas tienen una marcada tendencia a la localización de los contenidos, especialmente enfocada al servicio de la lengua de señas local, el aprendizaje colaborativo (en función de los egresados locales actuando como insumo del mismo programa) y su refinamiento continuo.

Existen muchos modelos para los programas de estudio de la lengua de señas que proporcionan el fundamento para los intérpretes; sin embargo, las tendencias generales recomiendan construir programas con tres grandes componentes:

- a. Componente lingüístico: este componente propende por la creación de conciencia metalingüística de los estudiantes en determinadas estructuras lingüísticas, y su manejo eficaz de estas tareas monolingües y bilingües (traductoras). Se compondría de cursos que versen sobre estudios avanzados de la lengua de señas, estructura lingüística de la lengua de señas local y estudio avanzado de la lengua oral.
- b. Componente de interpretación: este componente asegura que los intérpretes tengan un fundamento sólido en las habilidades de traducción, interpretación consecutiva e interpretación simultánea, y que puedan aplicar estas habilidades a los diferentes textos e interacciones. Se compone de cursos como introducción al ejercicio profesional y destrezas de traducción e interpretación.
- c. Componente de cultura sorda: este componente se enfoca en desarrollar la comprensión del estudiante de las experiencias de la vida real, historia, estatus social y colectivismo de las personas sordas, según el contexto local y regional.

Además, Wasli (2013), enfatiza en la necesidad de tener en cuenta otras áreas para desarrollar los programas. Los temas de dichas áreas versan sobre las personas sordas como instructores de la lengua de señas o la interpretación, sobre la documentación de la(s) lengua(s) de señas nacional(es) y las variantes regionales y sobre el reconocimiento de la lengua de señas nacional. Bajo este panorama, un intérprete profesional debe tener formación en estos tres grandes campos que se convierten en la base para el desarrollo de las competencias profesionales.

4. Propuesta para la formación de intérpretes y traductores LSC–español.

El estudio de la interpretación en lengua de señas es una subdisciplina de los estudios de traducción e interpretación, ubicada dentro de los estudios descriptivos de la traducción. La lengua de señas es particular de las variables diatópicas, es decir, la LSC difiere de las variantes lingüísticas por países y regiones como la venezolana, la ecuatoriana o la peruana, y su estudio está fuertemente enlazado con la historia de la comunidad sorda, su desarrollo sociopolítico y su constitución como comunidad minoritaria con lengua oficial reconocida.

En su definición más amplia, un intérprete de señas facilita la comunicación entre los sordos y los oyentes, convirtiendo el lenguaje oral a lenguaje signado y viceversa, entregando sentidos específicos dentro de contextos definidos. Estos profesionales

deben tener altas competencias en ambos idiomas (oral y signado) y deben propender siempre por la rigidez semántica y la exactitud. Esto hace necesario el establecimiento de una profesionalización del intérprete de lengua de señas, para evitar equívocos de interpretación, tanto en la lengua origen como en la lengua de destino. Algunos estudios de Barbosa Junior (2013) incluso recomiendan la convivencia con la comunidad sorda, pues promueve la inmersión lingüística y perfecciona, o mantiene, la fluidez en la lengua de signos adquirida.

A continuación, se presenta un breve recorrido teórico de los tres componentes propuestos por Wasli (interpretación y traducción, lingüística y cultura sorda) y que fundamentan esta propuesta de formación en interpretación y traducción en lengua de señas en Colombia.

4.1. Formación en interpretación y traducción

El proceso de traducción e interpretación incorpora complejas unidades de lengua y cultura que se manifiestan bajo una intención comunicativa. La traducción y la interpretación se consideran como un campo amplio de transferencia y mediación, que contiene aspectos de traducción intra e interlingüística, adaptación, interpretación, reformulación, localización, documentación, lingüística, terminología y transdisciplinariedad. En este sentido, esta es una disciplina que conlleva una alta complejidad por ser transdisciplinar, por el rol social que cumple y, en el caso especial de la lengua de señas, por la mediación intercultural a la que está sometida.

Jackobson (1959) categoriza tres tipos básicos de traducción: el primero es la traducción intralingüística o reformulación, por medio de signos verbales dentro de la misma lengua; la segunda es la traducción interlingüística o la traducción propiamente dicha entre diferentes lenguas naturales; la tercera es la traducción intersemiótica o la transmutación o interpretación de los signos verbales de un texto mediante los signos de un sistema no verbal (lenguajes no naturales).

La noción de traducción, sin embargo, ha variado a través del tiempo, debido a la transformación social de la lengua y a las formas como la sociedad se comunica; por tanto, surgen conceptos como la adaptación, la versión, la transcreación (adaptación creativa de videojuegos o de publicidad), la localización (adaptación lingüística o cultural de un texto en una nueva situación cultural), etc. Desde la primera caracterización de los estudios de traducción que hace Holmes (1972) se propone un esquema conceptual que identifica e interrelaciona muchas de las cosas que se pueden hacer en los estudios de traducción, marcando una futura disciplina y estimulando un enfoque que propenda establecer formalmente dichos estudios. Snell-Hornby (1988) propone que, gracias a la creciente popularidad y la gran discusión internacional generada, los estudios de traducción sean una disciplina independiente. Esta iniciativa se ve secundada por Baker (1998) quien modela la «disciplina de la década de los noventa, la cual busca unir académicos de diferentes áreas a menudo más tradicionales». Esto se ve reflejado en la multidisciplinariedad creciente que caracteriza las publicaciones subsiguientes (Venuti, 2008; Venuti, 2012; Gruesz, 2004), las cuales buscan conservar los logros de las décadas pasadas con miras a insertarse en un futuro más exigente.

En una de las revaluaciones más recientes y completas de la organización de la disciplina, Vandepitte (2008) clasifica los tipos de estudios en el área según su propósito, método y tema de investigación. En cuanto al propósito, se encuentran los estudios de traducción descriptivos, explicativos y predictivos. En cuanto al método, los estudios de traducción pueden ser inductivos, deductivos, experimentales o basados en corpus, los cuales pueden emplear un enfoque cualitativo, cuantitativo o hermenéutico. Estos métodos son propios de diferentes campos que se acercan a la traducción desde diversas perspectivas teóricas, bien sean estas lingüísticas, neurolingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas, conductistas, semióticas, sociológicas, etc. Y, en lo que respecta al tema de la investigación, los estudios en traducción se pueden orientar al proceso, al discurso, a la causa o al resultado.

El interés por el estudio de la interpretación en lenguas de señas surge hacia finales de la década del 90 en lo que Gile (1998) denomina el periodo de renovación de los estudios en interpretación. Este periodo se caracteriza por una apertura académica y un aumento en la interdisciplinariedad cuando, desde el campo de interpretación en conferencias, se establecen paralelos entre las modalidades de interpretación utilizadas para lenguas orales y las particularidades de las modalidades utilizadas en la lengua de señas. De esta forma, los estudios de interpretación en lengua de señas inician explorando las particularidades de este servicio (Metzger, 1999) continúan con aspectos como la ética (Anderson, 2002; Llewellyn-Jones y Lee, 2013) seguidos de estudios donde se mide la calidad de los intérpretes de lengua de señas desde la perspectiva de los usuarios sordos (De Wit y Sluis, 2012) hasta estudios que se enfocan en el análisis de la formación específica que deben recibir estos intérpretes (Shaw y Hughes, 2006).

Es necesario aclarar que las políticas institucionales o gubernamentales que definen la formación, permanencia y cualificación de la interpretación de *lengua de señas* son procesos en construcción. Barreto Muñoz (2015) considera que, para el caso colombiano, la interpretación de LSC no es solo fruto de la implementación de un modelo de educación en particular, sino una agencia de co-construcción de procesos y relaciones sociales determinadas.

En el país, el desarrollo de la lengua de señas se encuentra enlazado con la historia de la interpretación de la LSC. Esta, en su forma actual, parece haber surgido de un substrato lingüístico en el que coincidieron elementos de la lengua de señas francesa, española y estadounidense (Oviedo, 2015) difundidas, principalmente, por las misiones religiosas quienes, entre sus miembros activos, poseían hablantes de LS que cumplían la función de intérpretes con la comunidad sorda. Sin embargo, muchos intérpretes aprovechan la posibilidad de tener un oficio que les permita trabajar medio tiempo, sin tener una costosa formación universitaria en lengua de señas. Estos han aprovechado la no existencia de una formación universitaria de intérpretes y de reglamentación, para mantener sus privilegios de contratación con respecto a otros oficios. A las instituciones, «les toca» contratarlos porque no hay nadie más. Según, Barreto Muñoz (2015) los intérpretes «venden» sus habilidades al mejor postor, para financiar y disponer tiempo para sus proyectos de vida particulares.

Actualmente, la interpretación y traducción de LSC-español se ofrece como un servicio, particularmente del campo educativo, bajo la contratación de modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas. Sin embargo, actualmente no existe una división clara para los cargos de «modelos lingüísticos» e «intérpretes» lo que dificulta las opciones de contratación directa. Por esta razón, se incrementó el surgimiento de fundaciones, cooperativas y asociaciones que ven en el personal para la inclusión educativa un negocio autosostenible, haciendo que la lengua de señas se vuelva un «negocio rentable» individual o institucional (Barreto Muñoz, 2015). En 2016, surgió el primer programa de formación profesional a nivel de tecnología que buscaba subsanar estas carencias. De esta forma la tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos de la Universidad del Valle se posicionó como el programa líder en formación de intérpretes cualificados para trabajar con población sorda y sordociega en la ciudad de Cali.

Frente a los procesos de gestión laboral para los intérpretes, en el país se puede encontrar un proyecto apoyado en procesos investigativos e interdisciplinarios de los campos de la didáctica, el uso de Tics y modelos lingüísticos generales y específicamente de lengua de señas: el proyecto Centro de Relevo, creado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol), el cual es un portal web que permite a las personas sordas contar con un intérprete virtual que pueda facilitar la comunicación entre sordos y oyentes. Con este servicio, se busca permitir que las personas puedan depender menos de su entorno y lanzarse hacia un mundo más virtual (caracterizado por la inmediatez y accesibilidad). Además, el servicio no es solo para los sordos, también se ocupa de la formación de los intérpretes, a través de su línea de formación virtual de intérpretes, la cual ofrece cursos virtuales para fortalecer las competencias lingüísticas de los intérpretes que hacen teletrabajo en el Centro de Relevo.²⁴

Teniendo en cuenta que los servicios de interpretación requieren un alto manejo de los códigos lingüísticos y de las técnicas precisas que permiten el traspaso efectivo del mensaje, un intérprete debe tener formación de educación superior o certificación oficial para prestar servicios que estén a un nivel acorde con los contextos necesarios donde se desenvuelven. Por tanto, una de las dificultades planteadas desde el sector de la educación superior para que los estudiantes sordos puedan participar en procesos educativos junto con personas oyentes es la necesidad de contar con acceso a intérpretes de señas calificados. Este es un motivo que impide que una gran mayoría de personas sordas acceda a la educación superior y culmine exitosamente su proceso de formación.

Para los usuarios de la lengua de señas es indispensable contar con los servicios de interpretación. Sin embargo, esto representa para los estudiantes y sus familias una dificultad más en el plano de lo económico, puesto que deben asumir los costos de tales servicios y en algunos casos esto ha ocasionado su deserción definitiva. (Instituto Nacional para Sordos, 2014, p. 4).

²⁴ El Centro de Relevo es un proyecto entre el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones- MINTIC y la Federación Nacional de Sordos de Colombia, Fenascol quienes desde el año 2001 prestan servicio de interpretación remota en Lengua de Señas Colombiana y capacitación a intérpretes de LSC. www.centroderelevo.gov.co

Este hecho, sumado a los proyectos de inclusión social, hacen que sea necesario ampliar la oferta de formación profesional, formación lingüística en LSC y formación en cultura sorda.

4.2. Formación lingüística

Los primeros estudios históricos en señas se produjeron bajo la tutela del abate francés Charles Michel de l'Epée (1712-1789), quien utilizó las señas en Francia con personas sordas, generando un proceso de escolarización sobre la base de la gramática francesa. Este sistema redundó en el fortalecimiento de la comunicación entre la comunidad sorda y la oyente, permitiendo que la población sorda, históricamente excluida, alcanzara ciertos niveles de escolaridad y se constituyó como el primer referente de formación en señas. Este proyecto continuó con el abate Roch-Ambroise Sicard, quien creó escuelas para sordos en París e implementó el sistema del deletreo para estudiantes y para los docentes de sordos. Para la época, esta comunidad todavía era definida bajo un concepto de «incompletud» evolutiva por adolecer de un «verdadero lenguaje», es decir la oralidad. Razón que cambió sustancialmente en Francia, con la declaración de la Revolución Francesa y su proclamación sobre la libertad, igualdad y fraternidad para todos los hombres, donde incluían naturalmente a los sordos.

Más allá de la visión evolutiva, también existía el criterio médico que identificaba la ausencia de oralidad en la comunidad sorda como un elemento que se debía de «regenerar o sanar» por medio de tratamientos médicos que tenían su énfasis en la articulación sonora del lenguaje y dejaban a un lado los procesos de las señas. Este movimiento, que defendía la oralidad, se denominó los Oralistas, quienes surgieron en Alemania y consideraban que no se podía adquirir un lenguaje sin el habla, porque no existiría una relación entre los procesos cognitivos y el acto comunicativo. Este debate se designó como: oralismo contra el manualismo Stokoe, prevaleciendo el último, con lo cual, se continuó creando centros para sordos en el resto del mundo, por tanto, a principios del siglo XIX ya la familia Gallaudet había creado escuelas para sordos en Europa y en Estados Unidos.

Los estudios en la descripción, definición y caracterización de la Lengua de Señas, como un lenguaje, con reglas y normalización fueron propuestos por Stokoe (1960) donde logró definir un sistema analítico por medio de las estructuras de los patrones manuales. El cambio paradigmático de Stokoe, a mediados del siglo XX, afectó la concepción del modo de ver a la comunidad sorda en tres aspectos esenciales: en primer lugar, el cambio educativo y la enseñanza de lengua de señas; en segundo lugar, la adquisición del lenguaje desde la perspectiva de los sordos, y por último y quizás su aspecto paradigmático más relevante, la demostración lingüística de una lengua para los sordos. Este último proceso se dio en el marco del cambio de enfoque en los estudios del lenguaje, entre los postulados antropológicos de Boas (1858-1941) sobre la relación entre lenguaje, cultura y sociedad y la presentación de las *Estructuras Sintácticas* de Chomsky (1957), que explicaba una gramática generativa. Stokoe planteó una fonología semántica, aspectos de la morfología y sintaxis de la Lengua de Señas Americana en la que la fonología [...] lo invita a uno a considerar una seña (es decir,

una palabra de un lenguaje por señas primario) como la simple unión de un nombre y un verbo. En la terminología semántica apropiada, una seña es una construcción agente-verbo. Al agente se le llama así porque es lo que actúa (en el lenguaje por señas tanto como en la gramática generativa), y el verbo es lo que hace el agente, estos verbos pueden ser transitivos e intransitivos (Stokoe, 1960).

Las estructuras fonológicas utilizadas se basaron en las de la fonología del inglés lo que explica cómo las lenguas, al tener sistemas de representación categorial de los niveles en los que se componen el sistema, deben utilizar la oposición para identificar la organización en lengua de señas. Este contraste muestra cómo la diferencia entre consonantes y vocales forman palabras, pero cada una de estas unidades no tiene un significado por sí sola. Las palabras en la oralidad se generan por la relación entre consonantes y vocales gracias a la secuencia de reglas fonológicas y morfológicas, sin embargo, en la lengua de señas esta se presenta con relación al cuerpo «la parte superior del cuerpo humano puede hacer por lo menos tantos movimientos contrastes como el tracto vocal humano y la visión del hombre puede detectar no solo los contrastes en el aspecto de las manos y de la parte superior del cuerpo, sino también una gran cantidad de diferencias contrastantes de movimientos que hacen» (Stokoe, 1960, p. 129).

Otro concepto que introdujo la descripción desde la perspectiva lingüística fue la idea de los clasificadores en Lengua de Señas; Stokoe, explica cómo los movimientos de los humanos tienen componentes como la indicación, con relación a una situación determinada, en la medida del avance de la historia. Estas indicaciones fueron tomando un significado que implica el conocer lo que puede pasar, las sensaciones y el estado de las cosas. Estos rasgos kinésicos, se han complementado con un valor semántico que se ha ido especializando con la evolución.

Este conocimiento desde el movimiento se ha integrado a la anatomía y en la perspectiva del autor, se configuró en componentes de tipo sustantivo y verbo en un mismo movimiento, en las primeras señas frente a un elemento visible. Estas categorías se describen en lengua de señas como clasificadores, los cuales constan de un morfema en estructuras superficiales y tiene una característica a medida que el clasificador indica un rasgo de lo percibido Stokoe (1960). El clasificador tiene parámetros como la orientación, el punto de contacto y elemento que tiene contacto, que pueden constituirse en los componentes fonológicos de la lengua de señas, pero que no son homologables a las distinciones fonémicas, así, se identifica que hay más de 50 lenguas clasificadores que presentan una distinción, conforme a la variación diatópica. Según Allan, (como se citó en Stokoe, 1960), los lenguajes clasificadores pueden ser: numerales, de concordancia, de predicado, intralocativos.

Estos componentes de la teoría sobre la lingüística de lengua de señas permitieron identificar que el origen del lenguaje tiene amplio capítulo sobre los patrones sintácticos de los gestos manuales en especial en la Lengua de Señas Americana. Desde la década del 90 se ha generado un proceso de descripción lingüística y de definición de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), partiendo de los postulados de Stokoe. En principio, la LS no es una mímica representación de la lengua oral, ni códigos caseros

para comunicarse con sordos, no son sistemas artificiales diseñados para ayudar a individuos con problemas del lenguaje y,

sobre todo, no son las señas no estructuradas que aparecen en la metodología denominada de la comunicación total, que consiste en la utilización de todos los medios de comunicación disponibles para ayudar a los sordos a comunicarse (incluyendo también prótesis para utilizar los restos auditivos, lengua oral, lectura labiofacial, lectura y escritura de textos, etc (Tovar, 2004, p. 26).

Los estudios de LSC se remontan a los trabajos teóricos de (Baquero, 1993) y al Manual de Enseñanza de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Mejía, 1993), estos estudios versan sobre la fonología de la LSC donde se explican las dificultades de la descripción, partiendo de los modelos de simultaneidad y secuencialidad aplicado a los fenómenos de articulación. Otros trabajos se enfocan en analizar la explicación del funcionamiento del nivel segmental, la descripción de las configuraciones manuales y los movimientos espaciales (Oviedo, 2001). También, se abordan los procesos morfológicos, léxicos y sintácticos observados en la LSC. Estos trabajos responden a la implicación, que plantea Tovar (2004) sobre la necesidad de realizar estudios en lengua de señas y se ubica en el marco de realizar procesos de formación e investigación, que legitima la importancia de un programa en interpretación y traducción de lengua de señas, con una base lingüística que responda a los retos sobre los estudios de esta lengua.

Sobre esta base, la utilidad del estudio de la lengua de señas, desde una perspectiva lingüística, estriba en analizar los procesos de comunicación y socialización de la comunidad sorda; en la comprensión de los fenómenos lingüísticos asociados a la actividad pragmática de la lengua; a los procesos de variación y normalización en la situación de interacción lingüística al interior de la comunidad y los puntos de contacto entre las lenguas oralizadas y el sistema visogestual.

En el contexto educativo se encuentran estudios que buscan posicionar la lengua de señas como lengua nativa de la comunidad sorda y buscan su reconocimiento dentro del sistema de comunicación. Este reconocimiento permite legitimar las experiencias pedagógicas en las que la lengua de señas es el mediador comunicativo, que facilita crear una guía para el desarrollo curricular de programas y señala la forma como se debe abordar la enseñanza general y específica a la población sorda. En este campo se destacan los esfuerzos por caracterizar los niveles de conceptualización de nociones en campos específicos (Patiño Giraldo, 2010), trabajos que buscan identificar los procesos productivos de formación de palabras en LSC para caracterizar la planificación lingüística de dicha lengua (Tovar, 2004) e incluso trabajos que buscan formalizar los estudios de caracterización y diferenciación de género como constructo social en la población sorda del país (Marmolejo Caicedo, 2014).

Frente a la estandarización de la lengua, se encuentran estudios descriptivos de la historia y de la gramática de la lengua de señas en general y de la colombiana en particular los trabajos de Rodríguez y Velásquez, (2000). Estudios que describen aspectos formales de la lengua, la planificación lingüística (traducidos en las orientaciones y

lineamientos de políticas que se han dado en el transcurso de los últimos diez años), los usos sociales otorgados, el contexto sociopsicológico para la toma de decisiones y las funciones asumidas o asignadas a la LSC (Carvajal Osorio, 2009; Oviedo 2000, 2001). Se encuentran también estudios que permiten registrar esbozos de gramática para la LSC, estudios que, utilizando elementos de la gramática cognitiva y la teoría de los espacios mentales, también analizan la descripción del discurso de la lengua señada, como los análisis de Barreto y Cortés (2014).

En la actualidad se está generando un interés renovado por la planificación lingüística de la LSC para usos académicos y formales. Este ejercicio, como lo señala Tovar (2004), no debería limitarse solo al vocabulario, sino a las estructuras textuales y discursivas en los contextos antes mencionados. Se requiere entender cómo interactúan los elementos discursivos de la LSC para proponer aplicaciones concretas y efectivas destinadas a diferentes espacios que demandan géneros discursivos en la escuela (narrativo), la universidad (argumentativo) y los documentos públicos y legales (expositivo). Adicionalmente estos elementos se requieren para la traducción e interpretación de información en contextos de la vida cotidiana.

Siguiendo el carácter transversal que tiene el lenguaje, se pueden encontrar también aportes desde diferentes campos del saber, como el caso de los esfuerzos realizados dentro de las ciencias de la computación con la propuesta de avances tecnológicos que sirven de asistencia a las personas sordas. En el marco de la promoción del uso de las TIC, se encuentran esfuerzos que procuran ser parte activa de los procesos de inclusión, con la creación de *software* educativo para la enseñanza de LSC a niños sordos y oyentes (Blanco et al., 2016; Pérez Rojas, 2015) o proyectos que buscan la estandarización de la lengua a través de la creación de diccionarios virtuales (Pardo Rodríguez, 2009; Instituto Nacional para Sordos, 2014; Castro Sánchez y Espinoza Álvarez, 2012). A pesar de ser relativamente nuevo en el país, el campo del procesamiento de lenguajes naturales también tiene sus contribuciones a la LSC, como se evidencia en la propuesta de uso de sistemas adaptativos para la creación de sistemas de traducción automática del lenguaje dactilológico tomando como base los principios de la computación neuronal (Bentancur et al., 2013). Incluso, se encuentran también aportes desde el campo de la robótica y la automatización industrial, con estudios que buscan utilizar algoritmos de procesamientos de imágenes y redes neuronales para enseñar a los sistemas a reconocer las señas estáticas del alfabeto de la LSC (Gurrero Balaguera, 2016). Desde el campo de las comunicaciones y las artes gráficas se encuentran proyectos enmarcados en productos editoriales que toman en cuenta nociones de calidad visual, uniformidad, coherencia gráfica y linealidad para crear material de apoyo optimizado a nivel conceptual, funcional y estético (Mejía Cheng y Correa Cadavid, 2010). Recientemente, la LSC también ha sido objeto de estudios en el campo de la inteligencia artificial, con un trabajo que busca clasificar automáticamente las vocales de la LSC de forma estática (Botina Monsalve et al., 2017).

4.3. Formación en cultura sorda

En términos generales, la cultura sorda se define como el conjunto de valores, reglas de comportamiento, tradiciones y producciones de un grupo de individuos caracterizados por una forma de vida particular en la que poseen conocimientos de su mundo y comparten experiencias de lo que significa ser sordo (Lane, 1995; Mindess, 2014; Rosen, 2003). Una de las características más importantes en los estudios de la cultura sorda ha sido el cambio de mirada de personas en estado de discapacidad a personas usuarias de un código lingüístico viso-gestual, con una estructura gramatical propia, a menudo considerada parte de una comunidad lingüística minoritaria (Foster, 1996).

En Colombia persisten los estudios desde un punto de vista de persona en estado de discapacidad y, a pesar de que se ha estudiado ampliamente la política y reglamentación educativas, estas se limitan a lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, con poco énfasis en las necesidades de los sordos a nivel de educación superior (Díaz Flórez, 2003). Sin embargo, poco a poco se desarrollan esfuerzos que exploran las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias para evidenciar el conocimiento y accionar de los entes académicos y administrativos, hacedores de la política, frente a la inclusión educativa del estudiante con discapacidad en el contexto universitario de Colombia y de los cuales se concluye que, para que un ambiente de educación superior se considere inclusivo, debe adelantar proyectos de reestructuración en aspectos como las políticas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), políticas de bienestar universitario, adaptaciones curriculares, personal capacitado, voluntariado, oficina coordinadora, ayudas para limitación auditiva, señalización, transporte, intérpretes para sordos y programas de inclusión laboral entre otros (Molina Bejar, 2010). Igualmente, el estudio del contexto sociofamiliar del estudiante sordo es importante para la caracterización del mismo, es por esto que se encuentran exploraciones de los procesos de construcción del conocimiento específicamente orientado a las particularidades sociofamiliares de sujetos sordos (Fontal González y Mejía Zuluaga, 2015).

También, se encuentran experiencias universitarias que acogen a la población sorda y reflexionan sobre el proceso de inclusión de los estudiantes a nivel de educación superior, el cual se muestra como un esfuerzo mancomunado frente a la apertura desde los departamentos de extensión, hasta los cambios curriculares necesarios que permitan que los estudiantes sordos alcancen los objetivos académicos planteados por la institución. Además, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se puede observar que se implementan esfuerzos enfocados en la formación de licenciados sordos bilingües que atiendan, con alta calidad, la educación de la comunidad sorda colombiana (Rodríguez de Salazar et al., 2008), o los esfuerzos realizados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, donde ya cuentan con materias electivas en lengua de señas, y donde se han realizado estudios de caso de inclusión de estudiantes sordos a los diferentes programas, especialmente el estudio de caso de reingreso de una estudiante sorda al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y todo el proceso de cambios y elementos que aún deben tenerse en cuenta para el éxito de dicha experiencia (Cuervo Marín et al., 2015).

Los esfuerzos de inclusión de sordos en la educación superior, también parten desde instituciones como el Insor, el cual ha realizado jornadas en la Universidad Sergio Arboleda (con docentes de la Maestría en Educación) y en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (con docentes de los programas académicos de Comunicación Gráfica, Comunicación Social, Psicología, Trabajo Social, Administración de Empresas, Tecnología Informática, Ingeniería Civil, Ingeniería Agroecológica e Ingeniería de Sistemas, además de varias Licenciaturas) las cuales tienen como objetivo ser un espacio para la difusión de la cultura sorda y de los lineamientos de atención educativa pertinentes en los contextos de educación superior (Instituto Nacional para Sordos, 2017).

5. Conclusiones

En Colombia, las políticas públicas se están encaminando no solo a la atención y formación a la persona sorda, sino también a garantizar que dichas personas tengan los medios disponibles para su inclusión social, lo cual, en este caso, se traduce en la necesidad de disponer de personal cualificado para su asistencia en los procesos sociales. Un actor importante de este proceso es el intérprete LSC–español, encargado de la mediación lingüística y cultural entre las comunidades sorda y oyente.

Según lineamientos internacionales, y experiencias significativas en formación de intérpretes de lengua de señas, las competencias generales que debe poseer un profesional de esta área se resumen en tres grandes campos: el dominio de las técnicas de traducción e interpretación, el dominio de los códigos lingüísticos y el conocimiento estructural de la comunidad sorda para la caracterización de los servicios. La adquisición de competencias en estos tres campos permite que la prestación de servicios de interpretación se realice con calidad y transparencia.

En el caso específico de Colombia, se encuentra un trabajo adelantado en estas tres áreas, y unos primeros pasos legales y académicos para el ofrecimiento de programas que profesionalicen la labor del intérprete en LSC. De esta forma, gracias a las experiencias significativas con la población sorda universitaria, los procesos adelantados desde la oficina de Bienestar, la estructura académica del Centro de Idiomas y la madurez alcanzada por la Facultad de Artes y Humanidades, el Instituto Tecnológico Metropolitano visiona la posibilidad de ser un gestor de formación profesional de intérpretes LSC–español. Para esto, inicia con un Estudio de Factibilidad (Pérez Rojas y Sánchez Giraldo, 2018), el cual contó con un estudio de mercado que muestra el estado actual de los posibles públicos que se verían beneficiados con este tipo de apuestas y cómo este tipo de propuestas impactarían, a largo plazo, los procesos de consolidación de la profesión, la lengua y las relaciones entre las comunidades sorda y oyente.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de Desarrollo Medellín Cuenta con Vos 2016-2019*. Alcaldía de Medellín.
- Anderson, B. (2002). Perspectives On The Role Of The Interpreter. F. Pöchhacker, & M. Shlesinger, *The interpreting studies reader* (págs. 209-217). Routledge.
- Baker, M. (1998). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
- Barbosa Junior, J. (2013). La formación del traductor e intérprete de lengua de signos brasileña y lengua portuguesa. (R. Barranco-Droege, M. Pradas Macías, y O. García Becerra, Edits.) *Interpreting: widening the scope*.
- Baquero, R (1993) El Lenguaje de señas de los sordos: un campo de interés para la lingüística. Universidad de Medellín. *Contextos*, n. 12.
- Barreto Muñoz, A. G. (2015). *Fundarvid: una contextualización de sus neologismos en la lengua de señas colombiana*. Tesis de maestría. Universidad Nacional.
- Barreto, A. G., y Cortés, Y. M. (2014). Aspectos relevantes del discurso en Lengua de Señas Colombiana. *Panorama de los estudios del discurso en Colombia*, 245-281.
- Bentancur Betancur, D., Vélez Gómez, M., y Peña Palacio, A. (2013). Traducción automática del lenguaje dactilológico de sordos y sordomudos mediante sistemas adaptativos. *Ingeniería Biomédica*, 18-30.
- Blanco Monterrosa, L. A., Villanueva Pérez, L. Á., y Aguirre Soto, C. R. (2016). *¿Cómo fomentar el Lenguaje de Señas Colombiana en los estudiantes de séptimo grado de la institución educativa de Ternera?* Tesis de Licenciatura en informática. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena y Universidad Francisco de Paula Santander.
- Botina Monsalve, D., Domínguez Vásquez, M. Á., Madrigal Gonzalez, C. Á., y Castro Ospina, A. E. (2017). Clasificación automática de las vocales en el lenguaje de señas colombiano. *TecnoLógicas*, 103-114.
- Carvajal Osorio, M. (2009). Dos comunidades, dos lenguas: planificación de los usos de la lengua de señas colombiana en un escenario educativo. *Lenguaje*, 113-133.
- Castro Sánchez, Y., y Espinoza Álvarez, M. (2012). *Implementación de un software generador de lenguajes de señas para la comunidad colombiana con discapacidad auditiva*. Ocaña, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Cuervo Marín, L. J., Galindo González, M. C., Millán Sotaquirá, C. A., Najjar Torres, J. P., y Peña Jiménez, L. C. (2015). *Los procesos de inclusión educativa en una estudiante con discapacidad auditiva del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación* (Tesis de licenciatura). - Uniminuto. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- De Wit, M., & Sluis, I. (2012). Sign language interpreter quality: the perspective of deaf sign language users in the Netherlands. *The interpreter's newsletter*, 63-85.
- Díaz Flórez, O. C. (2003). Documento de trabajo. *Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional: Dirección de Calidad de la Educación.
- Fontal González, A., y Mejía Zuluaga, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas sordas: Una aproximación a sus características sociofamiliares. *Informes Psicológicos*, 47-66.

- Foster, S. (1996). Doing research in deafness: Some considerations and strategies. J. Nash, & P. Higgins, *Understanding deafness socially: continuities in research and theory* (págs. 3-20). Springfield: Charles C Thomas.
- Gile, D. (2005). *Empirical research into the role of knowledge in interpreting: Methodological aspects*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Gruesz, K. (2004). Translation: A Key(word) into the Language of America(nists). *American Literary History*, v. 16, n. 1, 85-92
- Guerrero Balaguera, J. D. (2016). Algoritmos de procesamiento de imágenes y redes neuronales artificiales para el reconocimiento de la lengua de señas colombiana. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 1-8.
- Hartley, S. (2017). *The fuzzy and the techie: why the liberal arts will rule the digital world*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Holmes, J. S. (1972). *The Name and Nature of Translation Studies*. Translated. *Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Rodopi.
- Instituto Nacional para Sordos. (2014). *Plan Estratégico 2015-2018*. Bogotá: Inesor.
- Instituto Nacional para Sordos. (2017). *El Inesor asesora programas de educación superior para la inclusión educativa de personas sordas*. Bogotá: Inesor.
- Jacobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. A. Fang, & R. A. Brower, Boston: *Harvard University Press*. On translation, 232-239.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability and Society*, 171-190.
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. (2013). Getting to the Core of Role: Defining Interpreters' Role-Space. *International Journal of Interpreter Education*, 54-72.
- Marmolejo Caicedo, M. L. (2014). *Aproximación sociolingüística a las concepciones de género en la lengua de señas colombiana-variante caleña. Estudio de caso Asorval*. (Tesis de licenciatura). Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Mejía, R. H (1993). *Lenguaje Manual Colombiano*. Inesor.
- Mejía Cheng, L. L., y Correa Cadavid, C. J. (2010). *Diseño de un manual de estilo gráfico para la publicación Lengua de Señas Colombiana para el uso y aprendizaje de la comunidad discapacitada auditiva de Santiago de Cali* (tesis de licenciatura). Santiago de Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting. Deconstructing the myth of neutrality*. Gallaudet University Press.
- Mindess, A. (2014). *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters*. Nicholas Brealey Publishing Ltd.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Sala de prensa*. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-271240.html>
- Ministerio de Salud. (2013). *Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad*. https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx
- Molina Bejar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 109-128.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Sordera y pérdida de la audición*. Centro de Prensa. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Oviedo, A. (2000). Las configuraciones manuales clasificadoras en la Lengua de Señas Colombiana. *El bilingüismo de los sordos*, 61-73.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Santiago de Cali: República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos.
- Oviedo, A. (2015). *Cultura sorda*. <http://www.cultura-sorda.org/colombia-atlas-sordo/>
- Pardo Rodríguez, A. M. (2009). *Monografía. Diccionario virtual de aprendizaje de la lengua de señas como eje fundamental en la integración de la comunidad sorda*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Patiño Giraldo, L. E. (2010). *La lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes* (Tesis de doctorado). Manizales: Universidad de Manizales.
- Pérez Rojas, J. A. (2015). *Diseño y desarrollo de una aplicación Android para la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana en niños sordos de 3 a 6 años de edad* (Tesis de licenciatura.) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez Rojas, K., y Sánchez Giraldo, J. C. (14 de febrero de 2018). *Estudio de factibilidad de programa académico*. Documento de Trabajo del Instituto Tecnológico Metropolitano. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Rodríguez de Salazar, N., García Ríos, D. P., y Jutinico Fernandez, M. d. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 170-195.
- Rodríguez, M. I., y Velasquez, R. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y saberes*, 91-104.
- Rosen, R. (2003). Jargons for deafness as institutional constructions of the deaf body. *Disability and Society*, 921-934.
- Shaw, S., & Hughes, G. (2006). Essential characteristics of sign language interpreting students: Perspectives of students and faculty. *Interpreting*, 195-221.
- Stokoe, W. (1960). *El Lenguaje de las manos*. Fondo de Cultura Económica.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies: An integrated approach*. J. Benjamins Pub. Co.
- Tovar Macchi, L. A. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lenguas de señas para usos académicos. *Lengua y habla*, 97-134.
- Vandepitte, S. (2008). Remapping Translation Studies: Towards a Translation Studies Ontology. META. *Journal Des Traducteurs*, v. 53, n. 3, 569-588. <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2008-v53-n3-meta2400/019240ar/>
- Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2da ed.). Routledge.
- Venuti, L. (2012). *Translation Studies Reader* (3ra ed.). Routledge.
- World Association of Sign Language Interpreters. (2013). *Pautas para la formación de intérpretes de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas*. Wasli.

10

El español como segundo idioma para estudiantes sordos: aprendizajes lingüísticos significativos



Dally Ortiz Quintero

Licenciada Español y Literatura Universidad de Antioquia. Magíster en Hermenéutica Literaria EAFIT. Docente de cátedra ITM. Docente Humanidades Institución Educativa Francisco Luis Hernández (Colegio de ciegos y sordos).

dortiz@iefrancisoluis.edu.co

Resumen

En un aula de clase confluyen tantas formas de aprendizaje como individuos hay en ella y los docentes tratan de dar respuesta a esa diversidad de la manera más pertinente posible. Sin embargo, en ocasiones les inquieta lo desconocido y mucho más cuando viene acompañado de algún tipo de discapacidad. Este proyecto pretende presentar una estrategia para la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas sordas. Para alcanzar este objetivo, y fundamentada en bases teóricas recogidas desde la pedagogía, la lingüística sistémica funcional y la jurisprudencia educativa colombiana, se propone una didáctica que quiere constituirse en un derrotero a partir del cual la dupla enseñanza-aprendizaje conduzca a alcanzar niveles de lectura eficaces, mejores procesos formativos e interacciones sociales satisfactorias para los estudiantes con discapacidad auditiva.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad auditiva, lingüística sistémica funcional, español como segundo idioma, didáctica.

1. Antecedentes

La educación académica para las personas con discapacidad auditiva en Colombia en el nivel básico, la media vocacional y la educación terciaria es relativamente reciente. Si bien, desde inicios del siglo XX varias instituciones de carácter privado ofrecían espacios de formación, la mayoría de las veces se limitaba al adiestramiento para el trabajo. Es desde las últimas décadas que se han llevado a cabo estudios y proyectos encaminados a identificar el qué y el cómo las personas sordas pueden franquear la barrera lingüística y de esta forma acceder a espacios académicos.

La primera lengua para las personas con discapacidad auditiva es la lengua de señas, pero esta no agota su capacidad de aprendizaje, en tanto la mayor parte de la información del mundo circundante se presenta en la lengua mayoritaria del entorno geográfico inmediato, en nuestro caso el español, en palabras de Ana Domínguez (2009):

Por ello, la sociedad (comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores), debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales (p. 46).

La adquisición del español escrito como segunda lengua permitiría la consecución de habilidades lingüísticas que les facilitarán una efectiva aprehensión del contexto, al alcanzar niveles de lectura eficaces, mejores procesos formativos e interacciones sociales satisfactorias.

En el ámbito escolar, el problema de la enseñanza del español escrito como segundo idioma para personas sordas radica, entre otros factores, en la perspectiva desde la cual se han direccionado los esfuerzos buscando las falencias del proceso

más en los actores involucrados que en las estrategias usadas: docentes no formados para el fin específico (trabajo con discapacidad), docentes y padres no usuarios de lengua de señas, padres que no escolarizan a tiempo, entes gubernamentales que no ofrecen recursos o personas e instituciones que carecen de sensibilidad social frente a la discapacidad.

Es un problema pedagógico que se ha tratado desde una perspectiva emocional, en la cual se trabaja para el otro y no con el otro, mirada que permea las pretensiones de desarrollar al máximo las habilidades cognitivas de los estudiantes con limitaciones auditivas. Dichas habilidades avanzan a la par del desarrollo del lenguaje, que se materializa en un primer momento (no siempre en la infancia) en la lengua de señas, permitiéndoles sus primeros intercambios comunicativos y estableciéndose como la base necesaria para la adquisición de una segunda lengua. Este último aprendizaje debe abordarse a partir de las potencialidades desarrolladas por la primera lengua y no desde el déficit auditivo.

En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades (Domínguez, 2009, p. 47).

Este cambio ha estado acompañado en nuestro país, por lo menos desde el papel, por diversas propuestas y algunas leyes, la más reciente el decreto 1421 de agosto de 2017 que se retomará y ampliará más adelante.

2. Justificación y planteamiento del problema

La labor del docente de español como segunda lengua para sordos, no debe limitarse a agotar el proceso de enseñanza en la semántica y la gramática, es decir en la forma; le corresponde integrar la realidad al proceso pedagógico y adquirir una actitud crítica y responsable frente al entorno sociocultural en el que se encuentran inmersos los alumnos, que es en última instancia lo que toca directamente con sus vidas habituales, y de lo que carecen dadas las limitaciones de interacción comunicativa con sus entornos familiares y sociales inmediatos. Esto se puede hacer emprendiendo con ellos procesos de significación²⁵ que partan de su contexto cultural inmediato; porque aprender a leer y a escribir es aprender a construir significados y no solo a identificar códigos. Para este fin, el proyecto parte de las bases lingüísticas de la lingüística sistémica funcional trabajada por el inglés Michael Halliday (Ghio y Fernández, 2005), quien se aproximó en su trabajo a la lengua como construcción de significados.

Eso significa que se acoge un criterio funcional de la lengua, en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su con-

²⁵ Entendiendo *significación* como un acto singular de interpretación y reconstrucción del objeto.

formación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir (Halliday, 1979, p. 27).

Este proyecto toma también elementos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en tanto se presenta con la intención de superar los límites de la instrucción que tradicionalmente han recibido los sordos para avanzar hacia una enseñanza que signifique algo para ellos. En este punto específico, el proceso se encuentra ante la dificultad de aunar conocimientos previos a los nuevos por adquirir, ya que «el aprendizaje significativo tiene lugar cuando nuevos conceptos, ideas y proposiciones interactúan con otros conocimientos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, siendo por ellos asimilados, contribuyendo para su diferenciación, elaboración y estabilidad» (Moreira, 2008, p. 23).

La dificultad, como se había nombrado anteriormente, nace de la falta de comunicación en el entorno social primario de las personas sordas, pues en la mayoría de los casos la familia inmediata carece de la competencia en lengua de señas lo que contribuye al aislamiento. Y sí a lo anterior aunamos la hegemonía lingüística en los medios de comunicación masivos, tendremos como resultado que dichos conocimientos previos deben ser aportados en el material que se trabaje en el aula de clase, a partir de la construcción de organizadores previos²⁶ que recreen el contexto de los alumnos y que sirvan de ancladeros en el sentido de Ausubel.

Se aspira a que esta propuesta, tenga concordancia con lo expuesto por la Unesco en las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* del año 2009, cuando declaraba que la inclusión,

Se ve como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la inclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta, y en último término acabar con ella (Unesco, 2009, p. 9).

Se busca como fin último, un desempeño comunicativo que facilite el intercambio por medio del código escrito y que sea efectivo en el entorno social y más adelante en el académico.

3. Marco teórico

La enseñanza del idioma, como primera o segunda lengua, se apoya en tres pilares: fundamentación lingüística o teoría disciplinar, fundamentación pedagógica o teoría del aprendizaje y fundamentación normativa o marco legal.

²⁶ «Suponiendo, entonces, que el aprendizaje significativo deba ser preferido con relación al aprendizaje mecánico y que ese presupone la existencia, en la estructura cognitiva, de conceptos, ideas, proposiciones relevantes e inclusivos que puedan servir de ‘ancladero’, ¿qué hacer cuando estos no existen? Precisamente ahí es donde entra, según Ausubel, la utilización de organizadores previos que sirvan de ‘ancladero provisional’ para el nuevo aprendizaje y lleven al desarrollo de conceptos, ideas y proposiciones relevantes que faciliten el aprendizaje subsiguiente. El uso de organizadores previos es una estrategia propuesta por Ausubel para, deliberadamente, manipular la estructura cognitiva con el fin de facilitar el aprendizaje significativo» (Moreira, 2008, pág. 24).

3.1. Fundamentación lingüística (teoría disciplinar)

La enseñanza de la lengua en la escuela ha estado direccionada desde modelos lingüísticos formales orientados desde la norma, que apuntan a la adquisición mecánica de significantes y reglas gramaticales elaboradas a partir de enunciados, la mayoría de las veces, descontextualizados de la realidad habitual del alumno. Esta perspectiva tradicional sitúa en el centro del proceso al método, a la forma y al mediador o transmisor, pero no al sujeto que aprende, que debe constituirse, en términos de Piaget, en un sujeto cognoscente «que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje [...] y que, tratando de comprenderlo formula hipótesis y busca regularidades» (citado por Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 22).

En su trabajo acerca del aprendizaje de la escritura y el desarrollo del niño, Ferreiro y Teberosky (1979) precisan que la escritura no depende de la realización fonética de la lengua, puesto que es «una tarea fundamentalmente visual» (Ferreiro, 1979, p. 20) y añaden, además, que «ninguna escritura, constituye una transcripción fonética de la lengua oral» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 26), postulados que abren un camino hacia la aplicación de didácticas visuales para la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas.

Al respecto, Noam Chomsky (citado por Aguilar, 2004), biolingüista que postuló la existencia de una estructura mental innata,²⁷ enunció años después de publicada su teoría que, «la aceptabilidad de una oración no es equivalente a su gramaticalidad, puesto que aceptabilidad es que pueda ser usada con naturalidad en un grupo social y la gramaticalidad es la adecuación a reglas» (Aguilar, 2004). Lo anterior encuentra su correlato en las interacciones comunicativas cotidianas, porque la comunicación no se agota en lo meramente lingüístico, entran también en juego los gestos, la postura corporal y todo el entorno cultural.

La lingüística de Halliday prefiere el término texto o discurso que se refiere no solo al contenido, sino a los aspectos lingüísticos cognitivos, comunicativos y enunciativos. Este lingüista «sostiene una concepción del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. Teniendo en cuenta que esta teoría se presenta como una herramienta para el estudio del lenguaje desde una perspectiva sociosemiótica»²⁸ (Ghio y Fernández, 2005, p. 9). Lo que podemos asociar de manera directa con la propuesta socioantropológica que plantea el Insor para la educación de las personas sordas en nuestro país.

La sordera y la persona sorda se deben abordar, para el ámbito educativo y pedagógico, no desde una perspectiva médico-patológica, en la cual se identifica a la persona como poseedora de una limitación auditiva que le genera una serie de impedimentos y dificultades comunicativas, sino desde una perspectiva socioantropológica, en la cual se le reconoce como un ser humano dotado de las mismas capacidades y habilidades que el resto de personas y que posee una lengua no-oral,

²⁷ Estructura mental que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poca materia prima lingüística para su correcto funcionamiento y desarrollo (Aguilar, 2004).

²⁸ Semiótica para Halliday es «(...) el estudio general de los sistemas de signos, en otras palabras, como el estudio del significado en su sentido más general» (Halliday y Hasan, 1985, p. 4) citado por (Ghio y Fernández, 2005, p. 11)

sino viso-gestual que le hace parte de una minoría lingüística (Ayala, 2010, Ejes: cultura sorda y comunidad).

La unidad de análisis de la *Gramática sistémica funcional* es el texto, porque el texto en tanto discurso es el verdadero uso de la lengua. En este enfoque lingüístico la gramática es sistémica porque potencia el significado a partir de la interrelación de los elementos que intervienen en su manifestación, ya que el usuario elige de entre el *corpus* que le da la lengua los paradigmas para expresar su enunciado, porque es su decisión (y no de la lengua) los términos con los cuales quiere expresar y expresarse, y es funcional porque excede la forma y va de la mano de la función (Marín, 1999).

De acuerdo con el precepto anterior, los sujetos que leen y escriben tienen objetivos funcionales e individuales de lectura y escritura, no existen los objetivos colectivos comunicativos en la realidad, es por eso que el hablante-oyente ideal de Chomsky resulta en la práctica inasible, esto sin desdibujar los aportes teóricos que los lingüistas anteriores han desarrollado, pero

creemos que la teoría sistémica, al ocuparse de aspectos sociológicos del lenguaje como elemento comunicativo, soluciona problemas totalmente inatacables a base de un enfoque estrictamente mentalista. Lo cual no implica que vayamos a negar el aspecto mental que el lenguaje indudablemente tiene (Gujarro, 1981, p. 93).

Al centrarse en un lector–escritor real, que enuncia y recibe en situaciones reales de comunicación, la perspectiva lingüística se amplía considerablemente. Por ejemplo, en el género correspondencia hay muchas variaciones de acuerdo con el contexto: el destinatario puede ser uno o varios, el formato físico o virtual, y estos son solo dos de los elementos implicados, además del contexto geográfico, histórico, social y cultural. Sumado a lo anterior el texto epistolar desde una mirada diacrónica ha sufrido profundas transiciones; de las cartas que Napoleón le enviaba a Josefina a las nuestras, hay marcadas y variadas diferencias.

La enseñanza inicial de la lengua (como primera o segunda) en la escuela, ha estado direccionada desde la palabra como unidad mínima comunicacional con significado denotativo y no desde enunciados con significado contextualizado y connotativo, mirada lingüística limitada que invisibiliza el hecho de que la lengua es una entidad viva que obedece a contextos culturales e históricos determinados, ya que la comunicación trasciende lo meramente lingüístico. Es importante anotar que la *Lingüística sistémica funcional* tiene sus orígenes en estudios del lenguaje adelantados por Halliday para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y que centra su atención en las prácticas socioculturales que reconocen el contexto y la cultura a la hora de adquirir competencias en cualquier lengua (Halliday, 1982, citado por Rojas, 2016, p. 186). Por lo tanto, los elementos que trabaja el autor en su teoría dan respuesta a las necesidades que plantea el proceso enseñanza-aprendizaje para una segunda lengua.

La enseñanza tradicional de la lengua se centra en sus mecanismos intrínsecos y deja fuera al sujeto y a sus saberes previos. No hay reflexión, entendida como función, de por qué se habla como se habla o por qué se elige del corpus existente en el idioma, un término y no otro con significado similar. Desde esta perspectiva, la enseñanza del idioma en el aula se trabaja a partir de ejemplificaciones basadas en enunciados

ajenos que carecen de sentido para el alumno, sin tener en cuenta que los sujetos se comunican por medio de textos y no de oraciones aisladas.

La propuesta de la lingüística sistémica responde a un objetivo de aprendizaje diferente: la lengua como «instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales y abarcar la teoría del discurso» (Marín, 1999, p. 27). Perspectiva lingüística que de paso da respuesta al mejoramiento de las competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de un segundo idioma y que se ajustan a la enseñanza del español escrito como segundo idioma para personas sordas.

Sin embargo, se recogen del enfoque estructuralista estrategias como la mecanización por repetición, pero contextualizadas en textos reales en los que se trabaja la lengua, no como objeto de estudio, sino como instrumento de comunicación. «El propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir, que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa» (Marín, 1999, p. 27). Por ejemplo, el enunciado sencillo «casa blanca» adquiere tantas interpretaciones como receptores —con un cúmulo diferente de conocimientos previos— lo hayan recibido: una casa pintada de color blanco, la película clásica de 1942, la casa del presidente de Estados Unidos o la casa de los abuelos. La lengua «no se limita a asociar signos con significados, no proporciona solo información directa, sino que también indica presuposiciones, significados implícitos que forman parte del texto que se transmite» (Marín, 1999, p. 60).

La diferencia entre tomar como unidad mínima de trabajo lingüístico en el aula al texto y no a la oración «no es de orden cuantitativo (es decir, no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Implica ocuparse de cómo hace el ser humano para comunicarse» (Marín, 1999, p. 31). Esta postura no pretende obviar el trabajo gramatical, sino desplazarlo de su lugar central, no plantear las actividades a partir de la clasificación gramatical para llegar al texto, sino partir del texto para identificar las categorías gramaticales a partir de su uso.

Esto no significa abolir la gramática dentro del ámbito de los aprendizajes escolares, sino que implica colocarla en un lugar auxiliar, al servicio de las necesidades comunicativas, y no en el lugar central, como único estudio posible de la lengua (Marín, 1999, p. 32).

La perspectiva comunicativa busca no solo la clasificación de la lengua, sino su interiorización evidenciada en la comprensión crítica de los textos orales y escritos que se le presenten a los individuos, y en la producción de aquellos de los que se sirve para comunicarse efectivamente; para este fin se requiere modificar la mirada conductista del aprendizaje lingüístico.

En el aprendizaje de un segundo idioma, la capacidad de nominar depende de la cantidad de palabras que se reconozcan. Al inicio el corpus es limitado y uno de los objetivos de este aprendizaje es ampliarlo. En tanto código la lengua debe ser decodificada, proceso que consiste en «identificar las señales y los signos y su sentido»

(Marín, 1999, p. 226) cuantos más términos posea, más sentidos pueden construirse, sin embargo, queda claro que los sentidos (significados) exceden el significado denotativo de los términos usados durante el intercambio comunicativo, pues hay tantos sentidos como sujetos intervengan en él.

Se puede ver de forma sucinta lo anteriormente dicho en la Tabla 1.:

Tabla 1. Unidades mínimas de enseñanza de la lengua

Enfoque o modelo	Unidad de análisis	Estrategia didáctica
Modelo pedagógico tradicional	La oración	Clasificación y análisis de categorías
Enfoque estructuralista	El texto	Relación entre las funciones del texto
Enfoque comunicacional	Texto en contexto	Uso de la lengua como instrumento de comunicación y significación

Fuente: elaboración propia.

3.2. Fundamentación pedagógica (teoría del aprendizaje)

La presente propuesta didáctica debe, para responder con pertinencia a la población objeto, ser abordada pedagógicamente desde varios fundamentos teóricos: el aprendizaje significativo de Ausubel, los aportes de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura en el niño, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la taxonomía de Bloom, los elementos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el trabajo disciplinar de la grafomotricidad.

3.2.1 Aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo

La mayoría de las familias de las personas con discapacidad auditiva que llegan a la escolaridad primaria han recorrido previamente un largo camino: empiezan a advertir la discapacidad auditiva del niño al acercarse al año de vida y es en ese instante en que acuden a la asistencia médica. Después viene el diagnóstico y la primera etapa del duelo por la discapacidad: la negación. Empieza entonces un camino en el que peregrinan desde el consultorio del médico especialista hasta la casa del brujo, pasando por bioenergéticos, curanderos y culebreros. Todo lo anterior en medio de la total incomunicación del infante, pues nadie en el entorno familiar se comunica en lengua de señas y en muchos casos desconocen su existencia. Los niños sordos llegan así al sistema escolar a los seis o siete años, con los conocimientos previos mínimos que han logrado adquirir de su entorno de forma visual y mediante gestos naturales.

La información anterior se ha recogido de forma paulatina, a través de la convivencia escolar y de la aplicación de esta propuesta didáctica con alumnos sordos de la media vocacional de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur de la ciudad de Medellín, que en el año 2018 contaba con 880 estudiantes, de los cuales 171 eran sordos, lo que corresponde al 19.4% de la población total. Resulta pertinente anotar, que de los acudientes y/o padres de los jóvenes con los cuales se ha desarrollado el trabajo, solo uno de ellos se desempeña lingüísticamente en lengua de señas colombiana.

Cuando los niños con discapacidad auditiva ingresan por primera vez al sistema escolar, los docentes de primaria se encargan de fortalecer y en muchos casos de enseñar la lengua de señas colombiana como primera lengua, y de iniciarlos en los aprendizajes sociales que tienen rezagados. Esta instrucción lingüística y social tardía retrasa necesariamente la adquisición de las competencias académicas que el Ministerio de Educación Nacional propone en los estándares y en los derechos básicos de aprendizaje, y cuando pasan a la educación media carecen aún de muchas de estas. Lo anterior hace que los conocimientos que se les exponen en las diferentes áreas cuando llegan al bachillerato y a la educación terciaria, resulten en ocasiones, poco significativos y se vuelvan mecanizaciones rápidamente olvidadas. Al respecto y citando a Ausubel, anota Moreira (2008) que,

contrastando con el aprendizaje significativo, Ausubel define aprendizaje mecánico como el aprendizaje de nuevas informaciones con poca o ninguna relación a conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva. En ese caso, el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria: no hay interacción entre la nueva información y la ya almacenada, dificultando, así, la retención. El aprendizaje de pares de sílabas sin sentido es un ejemplo típico de aprendizaje mecánico (p. 24).

Ausubel les da a los conocimientos previos el nombre de «organizadores previos» que, como su nombre lo indica, ayudan a darle un orden y un valor a los nuevos conocimientos. Como se expuso anteriormente, los alumnos sordos carecen de un cúmulo suficiente de estos organizadores, de manera que se hace necesaria la cimentación de los mismos en el aula, mediante la introducción en la primera parte de las sesiones de clase de los elementos necesarios para su construcción,

en el caso de material totalmente no familiar, un organizador «expositivo», formulado en términos de lo que el aprendiz ya sabe en otras áreas de conocimiento, debe ser usado para suplir la falta de conceptos, ideas o proposiciones relevantes para el aprendizaje de ese material y servir de «punto de anclaje inicial» (Moreira, 2008, p. 24).

En la creación de ese primer entorno de aprendizaje pueden usarse diversos materiales visuales: mapas, revistas, videos, periódicos, elementos físicos, personas o lugares, que permitan crear una situación de aprendizaje realmente significativa. Pero el trabajo de reconstrucción del contexto se concreta en un texto, que deben decodificar los alumnos con el soporte de la lengua de señas, es decir, deben intentar

hacerlo ellos mismos y para esta lectura se acude a la mediación de la zona de desarrollo próximo de Vygostky, que

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostky 1979, p.133) citado por (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 42).

Esta estrategia arroja resultados positivos, en la medida en que para los adolescentes es muy importante la aceptación de sus pares, y además en la ayuda que unos dan y otros reciben se fortalece la interacción social y se refuerzan los conocimientos lingüísticos por modelización y seguimiento.

Se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43).

3.2.2. Ferreiro y Teberosky: el aprendizaje de la escritura

El trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky se constituye en referente obligado para aproximarse al cómo se adquiere la habilidad de la escritura en la primera infancia. Los fundamentos, conceptos y estrategias aportados por las autoras para el aprestamiento lecto-escritor inicial sirven de soporte al presente proyecto, ya que, al ser la lengua de señas ágrafa, con el español escrito como segundo idioma las personas sordas se acercan por primera vez a la escritura. Su propuesta sitúa, además, al sujeto que aprende, en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual «aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje [...] y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis y busca regularidades» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 22). La escritura desde esta perspectiva no consiste en pasar un código de un formato a otro, «no es copia pasiva, sino interpretación activa» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 40), trabajo individual que pretende instaurar a un sujeto que no depende de otros y que se construye como «productor de conocimiento» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 36).

Por ejemplo, en el reconocimiento inicial de los caracteres del código escrito, código que cumple la función de representar objetos (hipótesis de nombre), los sujetos que aprenden pasan de la representación de la imagen a su representación codificada (significado y significante) y, más adelante, mediante la incorporación de un corpus de términos más amplio, del reconocimiento a la interpretación, infiriendo en una oración gramatical usos y sentidos de los términos que desconocen y formulando hipótesis sobre reglas como el género y el número.

Además, al abordar la escritura como una tarea visual aporta elementos didácticos como la imagen, que hace las veces y refuerza los conocimientos previos en

la adquisición de una segunda lengua escrita «Para iniciar el trabajo y comprender el código escrito como representación, es adecuado correlacionar la imagen con el texto como ‘sustitutos materiales de algo evocado’» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 333). Así, la imagen no solo apoya el proceso, sino que amplía el significado, teniendo en cuenta que en la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua para personas sordas deben explotarse los sentidos como la vista y el tacto, al tener que renunciar al aspecto fonético.

3.2.3. La taxonomía de Bloom

La taxonomía es una ciencia que trata de los principios, métodos y fines de la clasificación atendiendo a una organización jerarquizada. Siendo esta acepción más cercana a las ciencias naturales que a las humanas, la taxonomía de Bloom dispone las habilidades cognitivas en orden jerárquico, empezando por la más básica hasta alcanzar la superior. Esta escala se complementa con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y la importancia de los conocimientos previos de Ausubel (Carrera y Mazzarella, 2001), en una práctica constructivista en pro de la adquisición de habilidades comunicativas efectivas en un segundo idioma, práctica en la que pretende enmarcarse el presente proyecto. La escala de habilidades de la taxonomía que se trabaja es la siguiente: reconocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018) alcanzando en esta etapa del proyecto los tres primeros peldaños.

3.2.4. Marco Común Europeo de Referencia

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) se constituye en una base común válida, a partir de la cual se pueden construir propuestas didácticas y curriculares para la enseñanza de un segundo idioma y pueden establecerse los diversos niveles de aprendizaje que pretenden adquirirse, es decir, cuál es la competencia comunicativa que esperamos que el alumno pueda alcanzar.

Si bien surgió como una medida encaminada a facilitar la unificación de criterios a nivel internacional en la enseñanza de un segundo idioma, ofrece elementos efectivos para el adecuado desarrollo de un proyecto pedagógico en español escrito como segundo idioma, «al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología» Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002, p. 16).

El enfoque lingüístico adoptado por el presente proyecto encuentra su correlato en otros criterios que contempla el MCER, pues este considera el contexto como parte primordial del aprendizaje y a los alumnos,

que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se

dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (MCER, 2002, p. 23).

Además, plantea el aprendizaje a partir de procesos y del logro de competencias, al igual que el sistema educativo colombiano, y responde directamente a lo postulado por Halliday cuando afirma que

Podemos suponer razonablemente que el niño está motivado de manera funcional; si el lenguaje es para el niño un medio de alcanzar fines sociales —es decir, fines que son importantes para él como ser social— no necesitamos buscar más razones para que lo aprenda (Halliday, 1979, p. 30).

3.2.5. Grafomotricidad

La grafomotricidad hace referencia al movimiento que debe hacer la mano para plasmar grafías en un medio físico. Esta adquiere en la presente propuesta didáctica vital importancia, pues al tener que renunciar a la fonética (uno de los elementos de la lingüística: semántica, fonética, fonología, morfosintaxis y lexicología) como instrumento de enseñanza, se debe explorar otra forma de crear marcas lingüísticas en la cognición del alumno sordo.

Escribir con su propia mano los textos consignados en el tablero, les exige procesar de manera visual y motriz el código. Afirma María Dolores Rius (1989), que

en la grafomotricidad, se inicia un proceso de comunicación por el que se hace posible la vivencia de los objetos en un marco relacional significativo, se produce su interiorización por medio de la actividad simbólica, se favorece su representación perceptiva, anterior a la conceptualización y ligada a ella y, por último, se canaliza la expresión significativa terminal como el final de un proceso de aprendizaje (Rius, p. 11).

Se trata de potenciar los otros sentidos, el visual y el kinésico, para la consecución de los objetivos planteados, partir de lo que tenemos para trabajar y no de lo que nos falta.

En una entrevista dada a la revista *Semana* en el 2013, Anne Mangen, profesora asociada del Centro de Lectura de la Universidad de Stavanger, a propósito de un experimento llevado a cabo por el equipo de investigación de Velay en Marsella, aseguró que,

al escribir a mano, los movimientos implicados dejan un recuerdo motor en la parte sensoriomotora del cerebro, que nos ayuda a reconocer las letras. De ahí la conexión entre lectura y escritura, y sugiere que el sistema sensoriomotor juega un papel en el proceso de reconocimiento visual durante la lectura (Semana, 2013).

Si se les dieran a los alumnos los discursos fotocopiados solo activarían la parte visual, además del hecho de que la transcripción del texto del tablero al cuaderno obliga necesariamente al inicio de la memorización de la palabra al verla y la repetición cognitiva al escribirla. Explica William Klemm, profesor sénior de Neurociencia

de la Universidad A&M de Texas, Estados Unidos, en el artículo anteriormente mencionado que, «el solo hecho de escribir ayuda a desarrollar lo que en neurociencia se llama función ejecutiva, un conjunto de habilidades cognitivas que permiten planear, autorregular y ejecutar tareas» (Semana, 2013).

Escribir con la mano desde el punto de vista de la educación del cuerpo, de un cuerpo que también aprende en la escolaridad sobre todo en los primeros niveles, contribuye al desarrollo de la motricidad fina, a la coordinación, al trabajo de lateralidad, pero, además, «la escritura alfabética lateraliza el cuerpo, especializa un brazo, lo entrena en el fino movimiento digital que realiza la mano dominante, al tiempo que compromete la actitud postural. La escritura es un organizador del cuerpo y del psiquismo» (Calmels, 2014).

3.3. Fundamentación normativa o marco legal

El presente proyecto atiende y quiere dar respuesta al decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y que en el artículo 2.3.3.5.2.1.3 denominado *Principios* enuncia que,

la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional (MEN Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017).

Especificando en cuanto a la educación para las personas sordas, que la oferta educativa debe enmarcarse en un enfoque bilingüe bicultural, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje será en la lengua de señas colombiana y el español como segunda lengua y que consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, que tengan establecidas aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que se cuentan los intérpretes de lengua de señas colombiana y modelos lingüísticos.

Como preámbulo en mayo de 2007, la subdirección de investigación y desarrollo del Insor, Instituto Nacional para Sordos, como institución de carácter técnico especializada en la educación de la población sorda del país, asesora del Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicó la cartilla *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*, en la cual explicita la necesidad de construir proyectos pedagógicos contextualizados,

porque todo proyecto pedagógico parte de la convicción de que el conocimiento no es algo aislado al mundo; existe en él y por él. Así mismo, el niño o joven es un constructor permanente de conocimiento en la medida en que interactúa con el mundo (Insor, 2007, p. 13).

Y proponen una serie de pasos para la consecución de estos, enfatizando en que deben dar respuesta a las necesidades lingüísticas de los alumnos sordos. Si bien, la generalidad de las sugerencias propuestas en la publicación es válida para el trabajo en el aula con cualquier tipo de población, pasan por alto el hecho de que la mayoría de las personas sordas llegan a la escolaridad con un mínimo de conocimientos previos, dada la falta de condiciones lingüísticas de su entorno primario y que, por lo anterior, no se puede proponer el trabajo partiendo de estos conocimientos, sino que debe plantearse desde su construcción en el aula.

3.3.1. Estándares de formación en lenguas extranjeras

En la relación enseñanza-aprendizaje el español escrito para personas sordas adquiere el estatus de segundo idioma, pues su primera lengua es la de señas y para este objetivo educativo específico, los estándares diseñados desde el Ministerio de Educación Nacional para el estudio de la lengua materna (en nuestro caso el español), no dan respuesta a las necesidades curriculares concernientes al aprendizaje de un segundo idioma. Es por lo anterior que se recurre a los estándares para la enseñanza del inglés, como parámetro conductor del currículo del español escrito para sordos.

En los últimos años, desde el Insor ha diseñado una propuesta tendiente a que las personas sordas puedan tener comunicación eficaz en lengua de señas y en español escrito, es decir, se pretende alcanzar un bilingüismo, término entendido como los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 5)

Se requiere entonces, de una propuesta que, enmarcada en la competencia comunicativa, posibilite la adquisición paulatina de las herramientas lingüísticas apropiadas y suficientes para alcanzar niveles de comunicación efectiva en español escrito. Los estándares son el correlato nacional de lo reseñado anteriormente desde el Marco Común Europeo de Referencia y, por lo tanto, dan respuesta coherente a lo que este proyecto recoge de él.

4. Propuesta pedagógica

La presente propuesta didáctica ha pasado por una primera fase de experimentación de dos años de duración, con un grupo piloto conformado por 17 alumnos con diferentes niveles de discapacidad auditiva de la institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur de la ciudad de Medellín. En la segunda fase, la propuesta busca implementarse a nivel de educación terciaria en el Instituto Tecnológico Metropolitano de la ciudad de Medellín con estudiantes con discapacidad auditiva.

El trabajo en el aula se realiza a partir de un texto que funciona como eje principal de un taller y se constituye en un pretexto para recrear el contexto de los alumnos, al inicio, el contexto inmediato, que más adelante se irá ampliando en la medida en que

se tengan conocimientos y palabras que sirvan de anclaje para los nuevos saberes. La propuesta es que los textos sean cercanos a la población específica del ITM, pues los ámbitos son diferentes, no solo geográficamente, sino incluso de institución a institución. Además, debido a la falta de interacción con los medios de comunicación, se hace necesario conectar a los alumnos sordos con los hechos de cada día, como eventos deportivos, hechos políticos, y hasta noticias cotidianas que toquen con su diario vivir.

Se trabaja primero la lectura desde la lengua de señas, como antesala a la escritura de una segunda lengua, con el fin de que se tenga el corpus suficiente de datos semánticos, sintácticos y lexicales, que le permitan al alumno abordar el proceso de la escritura con mayor seguridad.

Los textos-contextos deben cumplir algunas características con el fin de que sean significativos. Este contexto es importante para la lingüística sistémica funcional porque «el lenguaje se encuentra fuertemente ligado a la cultura porque el mundo en el que se vive es lo que se expresa en la lengua; de manera que, para explicarla, es indispensable relacionarla con el contexto social en el que se produce» (Rojas, 2016, p. 189).

- a. El lenguaje debe ser claro. En este sentido debe tenerse en cuenta que, tanto los términos como las expresiones pueden irse tornando más abstractas en la medida en que el trabajo avanza.
- b. La extensión de los textos obedecerá a los mismos criterios del punto anterior.
- c. Para la cantidad de palabras nuevas a trabajar en una sesión en el aula, no existe un consenso respecto a cuántos términos nuevos deben introducirse por clase en el aprendizaje de un segundo idioma, esto depende de múltiples factores como individuos haya en el aula.
- d. Se eligen temáticas cercanas al diario vivir de los alumnos y ellos se involucran en la elección de estas, para que sean realmente significativas.
- e. Se escribe el texto en el tablero con trazos legibles y grandes. Este punto alcanza gran importancia, si se tiene en cuenta que el medio de percepción más importante del auditorio es visual, y los alumnos lo transcriben a mano con el fin de ayudar al cerebro a la mejor aprehensión del material nuevo.
- f. La inclusión de gráficos e imágenes se hace de acuerdo con el requerimiento de las temáticas, es decir, no siempre serán necesarias. Los alumnos deben acostumbrarse a que el texto les aporte el material necesario para el desarrollo de los puntos del taller.

Respecto a la práctica posterior a la lectura del texto, estos puntos se diseñan a partir de una serie de estrategias metodológicas que se presentan como actividades para el sujeto lector, siguiendo los niveles de la taxonomía de Bloom y los lineamientos de Ferreiro y Teberosky. Los primeros ejercicios de cada taller están encaminados a reconocer el texto, reconocimiento que pretende decodificar el código. No son modelos inamovibles, son solo derroteros que deben ser modificados de acuerdo con el contexto comunicativo de cada población específica teniendo en cuenta ciertos parámetros básicos:

- Tener claro el objetivo.
- Activar conocimientos previos.
- Repasar estrategias morfosintácticas implícitas.

- Abordarlos desde la perspectiva constructivista.
- Aprovechar el apoyo de los pares.
- Promover aprendizajes significativos.

Estos se hacen efectivos a través de diferentes actividades, que obedecen a tres momentos cognitivos, teniendo la precaución de ejemplificar la dinámica de cada ejercicio con el primer punto de este:

4.1. Reconocimiento del texto

- a. Completación de enunciados cerrados con opciones de respuesta.
- b. Completación de párrafos con espacios vacíos.
- c. Apareamiento de preguntas y respuestas.
- d. Elección de falso o verdadero.
- e. Ubicación de términos en gráficos de apoyo (mapas, imágenes, fotos).

4.2. Interiorización semántica

Después de ese primer acercamiento, se continúa con el trabajo semántico, que busca la identificación y relación del significado con el significante y que se plantea desde actividades como las siguientes:

- a. Identificación en pares de palabras de la escritura con la ortografía correcta.
- b. Realización de crucigramas sencillos.
- c. Apareamiento de sinónimos y antónimos en contexto.
- d. Unión de pares semánticos (objeto y uso, deporte y espacio físico).
- e. Ubicación de campos léxicos en columnas. Este ejercicio en particular permite recoger el vocabulario de talleres previos y afianzarlo. Se propone un corpus de veinte términos que deben situarse en tres categorías semánticas específicas.

4.3. Inferencia de la forma (sintaxis)

En tercer lugar, se diseñan actividades que permitan pasar de la inferencia a la forma y a la norma:

- a. Organización de oraciones gramaticales. Se dejan en los términos desordenados marcas visuales como las mayúsculas.
- b. Asignación del artículo adecuado para cada sustantivo, con lo cual se trabaja también género y número.
- c. Reemplazo de nombres propios por pronombres personales y demostrativos, en pares de oraciones.
- d. Identificación de sustantivos en respuesta a las preguntas de qué o quién y de complementos con cuándo y dónde.
- e. Ubicación de tiempos verbales.

4.4. Inicio del trabajo de redacción

Finalmente, se va transitando hacia la redacción mediante la reescritura de párrafos a los cuales se les deben cambiar sujetos, verbos y adverbios y el planteamiento de preguntas abiertas.

Se enfatiza en que se parte de lo que los alumnos ya conocen y no de lo que desconocen, buscando que esto último pueda ser inferido, es decir, que traten de lanzar hipótesis de significación guiados por las señales que ofrece el texto, antes de darles el significado denotativo o primario.

Los anteriores criterios marcan el orden de las indicaciones planteadas en los talleres. Los primeros puntos, siguiendo el orden jerárquico de la Taxonomía de Bloom, indagan en el texto en el sentido de rastrear en él todos los elementos que se necesitan para dar respuesta a las actividades planteadas. Al remitir al estudiante continuamente al texto, se le facilita la familiarización con el código. Este es un paso primordial para el estudiante sordo, pues ayuda a desvirtuar su percepción del español como un código ajeno y lejano.

A la par de la identificación del sentido semántico, subyace en la búsqueda de la información literal el proceso cognitivo de comprensión²⁹ de la forma. La sintaxis implícita en la emisión comunicativa escrita se infiere a partir de la relación sistemática de los alumnos con los textos en la sesión de clase.

El proyecto de enseñanza del español como segundo idioma para estudiantes sordos pretende ser un punto de partida que facilite la aproximación a su proceso académico en cualquier aula de clase, brindando a los docentes herramientas que les permitan abordar la dupla enseñanza-aprendizaje de forma desprejuiciada y partiendo de las ventajas y no de las falencias, abandonando de esta manera la mirada minimizadora que no aporta, pero que si aparta.

Esta propuesta es una ruta, un punto de partida que puede y debe ser modificado de acuerdo con el contexto en el que vaya a ser aplicado, con el fin de que los textos iniciales que van a servir de ancladero para el trabajo sean realmente significativos para los alumnos, que les hablen y los convoquen a querer aprender. Por ejemplo, para un estudiante que habite en Medellín es más significativo un texto que le hable del Sistema Metro, que uno que hable de La Plaza de Bolívar en Bogotá, lo que puede resultar más llamativo para un habitante de la capital.

Las bases conceptuales y pedagógicas que orientan el proceso pueden ser encontradas en internet o en una biblioteca, lo cual facilita su fácil consecución para cualquier docente y la secuencia de los talleres obedece a la organización de habilidades cognitivas que plantea Bloom (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018). Es pues, una propuesta que puede ser aplicada fácilmente con veinte alumnos o con uno y en cualquier lugar.

El proyecto puede ser adaptado a varias áreas del conocimiento, pues el aprendizaje del español como segundo idioma las atraviesa de manera directa: se

²⁹ En el sentido de Bloom es la comprensión de las relaciones entre los elementos del código lingüístico escrito.

puede proponer una clase desde la historia, las ciencias, las artes o las matemáticas. El fin último de este trabajo, además de realizar avances significativos en español escrito con alumnos sordos, es acercar a los docentes a la población con discapacidad auditiva de una forma desprevenida, ayudar a desmontar prejuicios y facilitar el trabajo en el aula. El conocimiento no debería ser un lugar desde el cual observar (hacia abajo) a estudiantes y compañeros, sino un espacio de interacción y construcción para unos y otros.

Referencias

- Aguilar, M.Á. (2004). Chomsky y la Gramática Generativa. *Revista digital Investigación y educación*, v. 7, n. 3.
- Ayala Cardona, J. (2010). Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares. *Horizontes pedagógicos*. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/issue/view/41/showToc>
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo en la escritura*. Biblos.
- Carrera Moreira, B. y Mazzarella, C. (2001) Vygostky enfoque sociocultural. *Revista Venezolana de Educación*, v. 13, 41-44.
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, v.3, n. 1, 45-51.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores.
- Ghio, E. y Fernández, M. (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional*. Universidad Nacional del Litoral.
- Guijarro Morales, J.L. (1981) Introducción a la teoría sistémica de M.A.K. Halliday. *Revista Española de Lingüística*, v. 11, n. 30, 91-115.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- INSOR (Ed). (2007). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. https://www.academia.edu/22776059/Los_proyectos_pedagogicos_y_la_lengua_escrita_en_la_educacion_bilingue_y_bicultural_para_sordos
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés*. http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Moreira, M.A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista chilena de educación científica*, v. 7, n. 2, 23-30.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2018). *Hacia una práctica constructivista en el aula: taxonomía de Bloom*. <https://www.coursera.org/learn/aulaconstructivista/home/welcome>
- Rius Estrada, M.D. (1989). *Grafomotricidad: enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Seco Olea.
- Rojas García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y educadores*, v. 19, n. 2, 185-204.
- Semana. (2013). *Adiós a la escritura a mano*. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/educacion-escritura-computador-no-mano/359909-3>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>



Litterae
Humanidades

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS ALREDEDOR DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fuentes tipográficas: *Minion Variable Concept* para texto corrido, en 11 puntos, para títulos en *Minion Variable Concept* 24 puntos y subtítulos 14, 12 y 10 puntos.

Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior es un libro que recoge las voces de diferentes autores, que transforman su quehacer en las aulas de clase universitarias y que, mediante esa transformación, presentan propuestas innovadoras alrededor del lenguaje y su enseñanza, en temas de currículo, escritura, lectura, virtualidad, literatura y Lenguaje de Señas Colombiana – español.

Teaching Ideas around Language in Higher Education is a selection of transformative experiences in the university classroom, led by the authors of each chapter. These innovative proposals on language and its teaching methods are the result of this exercise, addressing issues of curriculum, writing, reading, e-learning, literature and Colombian-sign Language – Spanish.

Propostas pedagógicas em torno da língua no ensino superior é uma seleção de experiências transformadoras na sala de aula da universidade, guiadas pelos autores de cada capítulo. O resultado deste exercício são estas propostas inovadoras em torno da língua e dos seus métodos de ensino, que lidam com questões de currículo, escrita, leitura, virtualidade, literatura e Língua Colombiana de Sinais – espanhol.