

Papel de las metodologías de enseñanza del proceso lectoescritural en la educación superior*

Rogelio Cárdenas-Londoño

Sociólogo, comunicador social y periodista, diplomado en Investigación Científica, especialista en Comunicación Organizacional, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, director de la línea de investigación Fundamentación Epistemológica de las Ciencias Empresariales, director del grupo de investigación Ciencias Empresariales, GICE, y miembro del grupo Texturas; coordinador del semillero de investigación en Ciencias Empresariales, SICE. Docente de tiempo completo, Facultad de Ciencias Empresariales. Envigado, 2009.

Correo electrónico: rcardenas@iue.edu.co.

* Este documento es desarrollado por el autor en el marco del proyecto de investigación *Fundamentación epistemológica del proceso escritural*, ejecutado por el grupo de investigación Texturas. También hace parte de un conjunto de reflexiones que viene impulsando el líder del grupo en el desarrollo del diplomado *Leer, escribir y publicar*, programa de capacitación docente dentro del colectivo de docentes de la Institución Universitaria de Envigado, IUE, 2007.

Resumen Este escrito tiene como propósito hacer un análisis de las distintas estrategias de enseñanza puestas en escena por parte del profesor de educación superior, para enseñar el proceso de lectura y de escritura, y sopesar cuáles de ellas vienen funcionando con acierto para compartirlas y hacer de ese trabajo una réplica pedagógica y didáctica. La perspectiva desde la cual se orienta la reflexión es la cognitiva, puesto que este campo de saber, además de presentar un horizonte metodológico y categorial importante, ha problematizado la concepción de la escritura y la lectura como procesos incompletos, que requieren revisiones constantes y discusiones permanentes.

La elaboración recorre tres instancias. La primera de ellas se centra en *identificar distintas voces* que acerquen la definición de la lectura y la escritura como prácticas sociales, entendidas éstas como un conjunto de acciones, operaciones e ideologías concretadas en objetos, textos e intercambios de diversa índole. Con ello se busca resaltar que la lectura y la escritura, además de responder a un contexto y a una historia, tienen profundas implicaciones políticas para la educación y una incidencia considerable para el desarrollo personal. En segunda instancia, se pretende *compilar estrategias* que se reconozcan como exitosas para mostrar a otros que apenas inician estas lides que es posible *instaurar una ruta metodológica* que ayude a entender y a implementar procesos ágiles para su enseñabilidad. Y por último, hay un deseo expreso de provocar en la comunidad académica universitaria la *construcción de redes de trabajo colaborativo* que propicien el diálogo entre pares y pongan en movimiento el deseo de abrir espacios para la reflexión y la acción.

Palabras clave autor Proceso lectoescritural, metodologías de enseñanza, educación superior, actos comunicativos, metacognición, glosar, ruta metodológica.

Palabras clave descriptor Lectoescritura, educación superior, metodología en pedagogía.

The role of reading and writing teaching methodologies in higher education

Abstract The purpose of this paper is to analyze the different teaching strategies implemented by teachers in higher education to teach the processes behind the activities of reading and writing and to ponder which ones work properly in order to share them via an educational and didactic replica. The perspective of our reflections is a cognitive one, since this field of knowledge, apart from presenting an important methodological and categorial horizon, also reflects on the activities of reading and writing as incomplete processes in permanent need of revision and discussion.

This paper goes through the following steps; first, we focus on identifying the different voices that define reading and writing as a social practice, both understood as a collection of actions, operations, and ideologies materialized in objects, texts, and exchanges of diverse nature. With that, we would like to underscore that reading and writing, apart from reacting to a particular context and history, both activities and skills have deep political implications *vis-à-vis* education and personal development. Second, we attempt to get together successful strategies to show others, who are now starting to work in this field, that it is possible to establish a methodological road to better understand and teach both skills. Finally, we want to incite the university's academic community to the construction of collaborative work networks that fosters dialogue among peers and boost the need for the creation of new spaces for reflection and action.

Key words author Process of reading-writing, teaching methodologies, higher education, communicative actions, meta-cognition, to gloss, methodological road.

Key words plus Reading readiness, Education, Higher, Teaching-Methodology.

Papel das metodologias de ensino do processo lecto-escrita na educação superior

Resumo Este estudo tem como propósito fazer uma análise das diferentes estratégias de ensino colocadas em prática pelo professor de educação superior, para ensinar o processo de leitura e de escrita, e verificar quais delas vêm funcionando com acerto para compartilhar-las e fazer desse trabalho uma réplica pedagógica e didática. A perspectiva desde a qual a reflexão está orientada é a cognitiva, já que este campo do saber, além de apresentar um horizonte metodológico e categorial importante, problematiza a concepção da escrita e a leitura como processos incompletos, que precisam de revisões constantes e discussões permanentes. A elaboração recorre às seguintes instâncias, a primeira delas consiste em *identificar distintas vozes* que se aproximem da definição da leitura e da escrita como práticas sociais, entendidas como um conjunto de ações, operações e ideologias concretizadas em objetos, textos e trocas de diversas índoles. Com isso, procura-se ressaltar que além de responderem a um contexto e a uma história, a leitura e a escrita têm profundas implicações políticas para a educação e uma incidência considerável para o desenvolvimento pessoal. Em segunda instância, pretende-se *compilar estratégias* que sejam reconhecidas como bem sucedidas para mostrar a outros que apenas iniciam neste caminho que é possível *estabelecerem uma rota metodológica* que ajude a entender e a implementar processos ágeis para a ensinabilidade. E por último, há um desejo expresso de incentivar na comunidade acadêmica universitária a *construção de redes de trabalho colaborativo*, que ajude a propiciar o diálogo entre colegas da mesma área e a colocar em prática o desejo de se abrir espaços para a reflexão e a ação.

Palavras-chave autor Processo lecto-escrita, metodologias de ensino, educação superior, atos comunicativos, metacognição, glosar, rota metodológica.

¿Has pensado que tendrás que leer y escribir durante toda la vida?

Dar comienzo a este escrito con este interrogante es una forma de aproximarnos a un tema que concita nuestro interés y que da cuenta del propósito fundamental del diplomado en *Leer, escribir y publicar*, programado por el Sistema de Investigación de la Institución Universitaria de Envigado, SIUNE, espacio que generó un ambiente de aprendizaje en el que los participantes intercambiamos concepciones y distintas experiencias durante los cinco meses del diplomado. Además de estudiar aspectos técnicos y prácticos sobre la elaboración de textos publicables, este diplomado buscó contribuir a la formación integral de cada uno de los participantes y al desarrollo de competencias lectoescriturales que permitieron la evolución de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo necesarios en el desempeño personal y profesional de cada uno de los que tenemos por oficio ser docentes universitarios hoy.

Pregunto al término de este diplomado, ¿hay alguna actividad personal y profesional que se pueda emprender, o a la que uno se dedique con amor, sin que se tenga que leer o escribir? Confieso que NO. Entonces, leer y escribir son un imperativo categórico para las comunidades académicas. Es posible que uno comience un diplomado diciéndose: *quién me va a enseñar a leer y a escribir, si eso lo he aprendido en la básica primaria*; sin embargo, no fue así. A lo largo de todas estas jornadas de asistir a las sesiones que juiciosamente dirigían Marcos Vallejo y Jorge Ossa, algunos de los asistentes aprendi-

mos truquitos (coquitos de lectura y escritura) o, como sapienzudamente los llamó Marcos Vallejo, el *abc de la lectoescritura*.

Al reflexionar sobre nuestra condición de estudiantes en el diplomado en *Lectura, Escritura y Publicación*, vimos nuestra incapacidad para desarrollar nuestras propias ideas y opiniones con el razonamiento y la reflexión que implicó hacer una buena lectura, además de que pocos le hallaron un verdadero sentido a leer y escribir, cosa que la gran deserción demuestra: cuántos iniciamos frente a cuántos terminamos. Y ustedes tienen la palabra.

De otro lado, cada uno de los integrantes del colectivo de docentes de Ciencias Empresariales ha estado profundamente preocupado por la ineficacia de los procesos de lectura y escritura en cualquier nivel de pregrado en nuestra Institución Universitaria de Envigado, IUE. Vemos en nuestros cursos los bajos niveles de lectura (analfabetismo funcional) en que incurren nuestros alumnos pues no tienen hábitos para leer y escribir y lo corroboro a diario, con la aplicación de una estrategia: *el diario de lectura*,¹ que evidencia la falta de hábito de nuestros estudiantes para registrar sus actividades de máxima responsabilidad.

Nos preocupa que en muchos casos nuestros estudiantes lleguen con problemas serios de lectura y escritura, lean muy poco textos alfabéticos, y cuando leen, lean pero no entienden y cuando escriben, no tengan claro qué deben decir con sus propios argumentos, sólo

se han habituado a cortar y a pegar. Esto es una limitante muy seria y a la cual debemos ofrecerle una alternativa de solución para mejorar los procesos básicos de escribir y leer. Gran parte de los alumnos no entiende el significado de las palabras que lee, no entiende el sentido de lo que lee y no capta las ideas y los sentimientos que el autor expresa.

La lectura no es simplemente una habilidad mecánica. Leer bien es razonar bien en uno de los procesos mentales más elevados, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas. La escritura, entendida como intención lingüística organizada y tendiente a producir sobre su destinatario un efecto de coherencia que lleva a expresar opiniones, sensaciones y comunicar vivencias.

Aprender a descifrar los símbolos escritos no significa aprender a leer para obtener un significado o unos conocimientos potenciales. El dominio de una habilidad técnica como la de descifrar, podría equipararla solamente a la habilidad de abrir una puerta. Muchas personas permanecen toda su vida con la puerta a medio abrir, porque en innumerables casos no se recibe la suficiente instrucción para valorar un texto y éste aparece vacío de significados.

Esperamos que con este escrito se pueda vislumbrar cómo desarrollar unas habilidades cognitivas e instrumentales² que permitan convertir a nuestros estudiantes en buenos lectores y excelentes escritores. Y un buen lector es un lector crítico; un buen escritor es quien domi-

1 Es un registro diario o periódico de las experiencias, reflexiones y reacciones que tiene un lector ante un texto científico y literario. Es la memoria escrita de qué, cómo y para qué lee.

2 Para mayores precisiones, Rogelio Cárdenas-Londoño (2007).

na las normas de una determinada lengua. La habilidad más noble que un buen lector adquiere es la capacidad crítica, al poder examinar los propios pensamientos, establecer los juicios propios, buscar las propias respuestas al contrastarlas con lo que lee. Y la escritura es una tarea cuyo ejercicio exige el dominio de destrezas peculiares.

No leer bien es como permanecer aislado, sin suficientes referencias ni relaciones con el mundo externo que permitan la comparación personal y el crecimiento interior. Pretendemos, con este escrito, que se llegue a comprender el papel de la lectura como fuente de sabiduría y entretenimiento, se lee con el corazón y con la mente. Y se escribe para retener, recordar y prolongar la memoria, ubicando un depósito o almacén de todas las vivencias de quien escribe.

También se intenta, con la materialización de este escrito, hacer de la lectura y la escritura, unas herramientas que permitan desarrollar habilidades superiores en nuestros estudiantes, para que usen la intensa percepción, la memoria funcional, el cuestionamiento creativo, el razonamiento lógico y la evaluación crítica. Intentamos que se aprenda a enfrentar los textos desde una posición crítica que pueda ser apoyada con razonamientos claros y lógicos.

Por último, consideramos que la intención de estas líneas en su conjunto es la de ayudar a formar lectores y escritores en un nivel de comprensión activa y profunda, que significa que el lector entienda el mensaje, identifique cómo se desarrolla y cómo apoya el autor la argumentación y así, a la vez, el lector adquiere conciencia de sus propios procesos de pensamiento. Una

de las principales preocupaciones ha sido la de ofrecerles alternativas para que puedan adquirir conciencia de sus propios procesos de pensamiento y que ésta se convierta en un punto de apoyo en el proceso de aprendizaje de las materias que estudian.

¿Voces en búsqueda de una definición de leer y escribir en educación superior?

La lectura y la escritura, como actos comunicativos, pueden ser abordadas desde múltiples perspectivas. En este caso, haremos un viaje por distintas voces de autores reconocidos que nos ayuden a entenderlas.

Escribir como proceso de representar

El *Pequeño Larousse, diccionario escolar* (1986, p. 104) dice con respecto a Escribir: *representar palabras, ideas o sonidos por signos convencionales*. Redactar: *escribir libros*. Componer: *escribir música*. Comunicar por escrito: *escribir una noticia*. Ortografiar: *escribir "hombre" con "h" y jilguero con "j"*. fig. Marca, señalar: *la ignominia escrita en su carta*. Y frente a Leer (p. 163) nos deja saber lo siguiente: *conocer y saber juntar las letras: aprender a leer*. Comprender lo que está escrito o impreso en una lengua extranjera. *Leer alemán*. Decir en voz alta o pasar la vista por lo que está escrito o impreso. *Leer el periódico*. Enterarse de lo que contiene este texto escrito. Darse cuenta del significado de algo, de un sentimiento oculto, interpretando ciertos signos: *leyó en la mirada su desgracia*. Enseñar el

profesor una materia. Interpretar un texto. Corregir. *Leer pruebas.*

Escribir como acto civilizador

Fernando Savater (1997, p. 123), a propósito de la lectura nos dice, que la lectura es un acto civilizador, una disciplina, una introspección que estimula la capacidad y la creación de una subjetividad. Estoy seguro de que una gran parte de lo que somos se lo debemos a la lectura.

Escribir como práctica de resultados esperados

Luis Enrique García-Restrepo (2003), en su texto *Lectoescritura práctica*, nos deja saber que siglos atrás quien sabía leer era considerado un privilegiado entre los demás e infundía tanto respeto como el más exitoso profesional de nuestros días. Antes de la difusión de la imprenta, un libro cualquiera era poco menos que un tesoro, una fuente de sabiduría, y ahora... vivimos rodeados de textos impresos o fulgurantes en pantallas de computadoras, que la mayoría de los habitantes puede leer.

Ahora, la creciente competencia profesional nos exige permanente actualización y, por ende, continua lectura. En consecuencia, se nos impone la necesidad de reaprender a leer, es decir, lograr que el tiempo invertido en una lectura –en cualquier lectura– sea eficiente y que el lector obtenga los resultados esperados del valioso tiempo dedicado a ella.

De igual forma, García-Restrepo se interroga: ¿por qué olvidamos casi todo lo que leemos? Aparte de la buena o deficiente memoria perso-

nal, las lecturas se olvidan básicamente por tres motivos: No se comprenden. No se relacionan con lo ya sabido o sus contenidos pierden interés. Identifica como factores de olvido: la falta de comprensión, la falta de relación y la falta de interés. Queda claro, entonces, cómo estos factores influyen en los malos hábitos que hacen de la lectura un esfuerzo ineficiente y, además, nos da pista de dónde corregir y aprender.

Para este autor, comprender una lectura significa captar las ideas centrales, secundarias e incluso las implícitas que flotan sobre el discurso, siempre y cuando las oraciones conserven la sintaxis y los párrafos respeten la lógica. Además, la lectura no es una actividad pasiva, involucra los componentes físicos, mentales y emocionales del lector y, a menudo, se convierte en un diálogo, a veces mudo, a veces manifiesto (como cuando subrayamos o insertamos notas), otras veces crítico, entre un autor y su lector. Para leer y comprender un texto, se requiere capacidad cognitiva, que crece con los años y competencia lingüística, que aumenta con el estudio y el esfuerzo personal. Es preciso entonces conocer el significado de las palabras, las intenciones del autor, el contenido general, el contexto del escrito y otros aspectos que en el momento preciso se abordan en función de lo requerido.

García-Restrepo deja saber que a medida que se comprende un texto, el lector debe reflexionar sobre él y relacionarlo con otros temas que ya tiene en su memoria y, de esa manera, recordar sus ideas con mayor facilidad. Veamos: ¿se concentra usted al leer? ¿Comprende cada uno de los términos que usa? ¿Comprende cada frase? ¿Capta las ideas prin-

cipales? ¿Hace uso relacional con lo ya sabido? ¿Le interesa el tema? Queda como colofón que leer bien es comprender textos complejos, descubrir los argumentos, la trama, las ideas principales y las secundarias, captar puntos débiles, hallar ideas entre líneas, detectar incoherencias, evaluar la racionalidad del autor, saber distinguir en un texto los elementos retóricos de las ideas y, por qué no, disfrutar la musicalidad del español. Además, la buena lectura nos forma para la correcta escritura.

Escribir como una actividad productiva y humana

Gladis Lucía Acosta-Valencia y Jorge I. Sánchez (2002) sostienen que la lectura se constituye en el momento de concreción de un evento comunicativo que ha sido iniciado por otro acto: la escritura, producto de un sujeto al que denomina escritor destinador. La relación comunicativa que se instaura entre escritor destinador y lector destinatario se consolida, a partir del texto que oficia como objeto mediador sostiene la anterior fuente. De igual forma, deja saber que la lectura como práctica humana supone un tipo particular de comunicación orientada hacia la búsqueda de sentido y la escritura como actividad productiva está estrechamente relacionada con el pensamiento y con el lenguaje.

Si buscamos identificar los sujetos propios del proceso lectoescritural, aparecen el lector y el escritor como sujetos “ideales” y como entidades abstractas comparables con los términos “hablante y oyente ideal”, que la Gramática Generativa Transformacional presenta como los que pueden conllevar una naturaleza empírica

o discursiva que dan forma al proceso. Desde el plano de lo concreto o desde lo empírico, estas nociones se corresponden con los sujetos escritor y destinador, lector y destinatario, ellos –destinador y destinatario– implican una competencia que los habilita como sujetos de hacer.

De esta manera, al escritor corresponde un hacer productivo, cuyo resultado final es el texto, pero que sólo se concibe como tal cuando es objeto de un hacer interpretativo que corresponde al sujeto lector. Los roles lector y escritor suelen intercambiarse, en tanto son polos de un continuo comunicativo. Es el lector quien inicia, mediante una operación deconstructiva y, a la vez, alterna su rol-función con la de productor de sentido, que es una manera de generar “un texto”, aunque no se materialice en la escritura.

En este orden de ideas, la producción y la interpretación son formas del hacer que instauran un tipo de relación transaccional asimétrica entre las dos instancias comprometidas: escritor destinador y lector destinatario. Esta asimetría ha sido cuestionada por su postura mecanicista y refrendada por la teoría de la información, en tanto, hay diferencias cognitivas y pragmáticas entre los sujetos partícipes de un evento comunicativo y se condicionan las fluctuaciones de sentido en los procesos de producción e interpretación de mensajes.

Si nos detenemos a mirar cómo se da la conversión de lector en escritor, vemos que éste no es un acto fortuito: es el resultado de un trabajo constante de interacción con el texto y con la cultura misma, porque quien escribe requiere ordenar sus ideas para ser consecuente con qué quiere decir y a quién se lo quiere contar.

En otros términos, el que escribe organiza sus ideas en dependencia de lo que quiere anunciar y está atento a las particularidades del destinatario al que quiere dirigir sus mensajes.

De cualquier forma, a quien escribe –llámese escritor– le corresponde pensar y materializar ese pensamiento, vía signos lingüísticos, que son los que le permiten actualizar la lengua, porque gracias a éstos el escritor se actualiza y actualiza. Esta materialización tiene un doble juego: por un lado, conocer las reglas que requiere para conjugar ese código escrito; y por otro, hacer gala de las estrategias de composición.

También es cierto, que la revisión y la evaluación implican el lugar en que el escritor valora su producción y, por tanto, se confronta con el texto como producto, él se convierte en intérprete de su propio texto y toma distancia para objetivar su hacer, aplicando las correcciones que considera pertinentes. La conversión de escritor en lector reafirma el carácter posicional y, por tanto, transitorio de los sujetos partícipes del evento comunicativo. Asumir una doble posición, destinador destinatario, es el compromiso que se adquiere en todo evento comunicativo.

Escribir como proceso

Fernando Vásquez-Rodríguez (1994), en *Lectura y abducción, escritura y reconocimiento*, advierte que no piensa que la lectura sea sólo un conjunto de habilidades, ni que leer sea una mera decodificación de signos. Tampoco comparte la opinión según la cual la lectura es un libre y fantasioso juego de interpretaciones. Vásquez-Rodríguez sostiene que entiende la

lectura como un proceso: como un acto o una actividad de abducción. Como un *trabajo de indicios* y de *hipótesis* progresivas. Se infiere entonces que la comprensión lectora no es “algo” exterior al lector; tampoco es un “sentido” que el lector guarda en su interior y que se devela cuando lee un texto; mucho menos es algo que uno –azarosamente– se encuentra en el viaje textual. Leer es sobre todo un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un “sentido posible”. La lectura es una construcción progresiva: *semiosis*. Leer es apostar en la posibilidad de sentido.

Con sano criterio, el autor anterior deja saber que leer es como el papel que cumple el detective frente a la escena del crimen, que está llena de indicios, pero que tales pistas no son perceptibles, ni legibles sino para alguien capacitado e inmerso en ellas. Así sucede con los textos: cada uno de ellos podría denominarse un crimen. Y como crimen que es, posee una serie de pistas, de marcas, de huellas, de indicios sobre el culpable o responsable del delito. Por lo mismo, es el lector, detective, el que puede ir formulando supuestos, conjeturas de lo que va encontrando: un verbo conjugado, más allá tres palabras en relación, una frase, en ese otro sitio una mayúscula en negrilla, en fin una serie de estrategias usadas por el escritor que sólo el lector puede interpretar a su antojo.

Entonces, la lectura es una actividad de permanente abducción, de una apuesta de sentido a otra. Como quien dice, leer desde esta perspectiva es mantenerse en la cuerda floja del sentido; en permanente divagar, en constante búsqueda. Por lo mismo, el texto no guarda un sentido único, mítico, *original*; ni tampoco es el

lector quien tiene escondido o posee un esquema único, el sentido del texto. Más bien, es desde la *reconstrucción*, desde las declaraciones de los distintos testigos, desde esas pistas, como se va desenredando el sentido. Quizás, sostiene Vásquez-Rodríguez, el sentido sea un momento o un estado en el cual se logra evidenciar alguna relación o algún punto de convergencia. Quizá el sentido no sea sino la enorme variabilidad de los juegos del lenguaje.

Con todo y lo anteriormente expuesto, nos queda acercarnos a lo que piensa el mismo autor sobre escribir y dice al respecto: *escribir es poner afuera nuestro pensamiento*. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos, logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Gracias a la escritura, hacemos permanentes los actos de reconocimiento, de agnición. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra. De allí la dificultad y la importancia de la escritura. No sólo por la fijación o la evidencia de la letra, por la certeza del documento; sino, además, porque la escritura nos permite reconocer, cada idea o propuesta, cada iniciativa o intención, cada proyecto o utopía. *La escritura es como un yunque en el cual podemos medir la calidad material del pensamiento*. Escribiendo descubrimos nuestras incompetencias o nuestra confusión; cuando escribimos es cuando mejor podemos apreciar nuestras limitaciones o nuestras posibilidades insospechadas. En el acto de escribir comprobamos si somos meros repetidores o productores de conocimiento.

El autor deja saber que escribir no es traducir el habla o el lenguaje oral. Son dos códigos diferentes. Escribir es trabajar con una materia

escurridiza y de difícil acercamiento. La palabra escrita no es fácil de dominar. *Es resbalosa*, dice a pesar de nosotros; *es ambigua*, dice por todos los intersticios; *es inagotable*, dice mucho más de lo esperado; *es pudorosa*, dice menos de lo que esperábamos... La palabra escrita es la materia prima del que escribe y está repleta de aristas, de sombras, de irregularidades y zonas inexploradas que la convierten, en una entidad desconocida la mayoría de las veces.

Por último, Vásquez-Rodríguez nos deja saber que a escribir sólo se aprende escribiendo. Una y otra vez: tachando, volviendo hacia atrás, retomando o relacionando, haciendo glosas, recurriendo al inciso, al alargamiento o a la supresión. Justo aquí muestro grandes simpatías por los dos autores anteriormente referenciados y seguidos de muy cerca por parte mía, porque valoro cada intento que se da por parte de quien escribe; por eso, es muy saludable hacer versiones, sea el caso, ésta es la cuarta versión de este texto. Escribir es sinónimo de ensayo permanente y es razonable en ese ensayar frecuente, en el que aparece la duda, en el que emerge la falta de precisión, y justo ahí va tomando forma la escritura.

Al llegar aquí tenemos que sostener que la escritura cumple un papel fundamental en el trabajo de la educación superior. Es necesario que quienes tenemos la responsabilidad social de ser docentes, empecemos a escribir. O al menos, que aceptemos que no sabemos lidiar con la escritura. Digo que es necesario, porque la mayor parte de nuestra práctica docente se está convirtiendo en un activismo sin reflexión, sin distanciamiento comprensivo. Si a ese activismo repetitivo no le ponemos el pare de

la escritura, difícilmente comprenderemos qué estamos haciendo y cómo lo hemos venido haciendo.

Escribir como composición y proceso recursivo

Daniel Cassany (1989, pp. 1-24), en la introducción a *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, señala que la escritura como composición del texto es un proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y, finalmente, expresa unas ideas determinadas. De igual forma, remarca y hace notoria la urgencia de conocer y usar el código escrito, entendido éste como el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que los autores tienen en la memoria. A la vez, enfatiza en la función que cumple la composición del texto y la explica como ese conjunto de estrategias comunicativas que utiliza cada autor para producir un escrito y se manifiesta en su saber hacer.

Cassany deja claro que para escribir hay que conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe, o sea, conocer el código y sus pormenores. Veamos: conocer de gramática: ortografía y morfosintaxis, entre otras; conocer los mecanismos de cohesión del texto: enlaces, puntuaciones y referencias; conocer las diversas formas de coherencia según el tipo de texto que se desee construir; conocer la variedad y el registro adecuados, o sea, esa diversidad sociolingüística de cada lengua; y por último, conocer las más sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto: dominar los indicadores de todo texto escrito. Con esta descripción de pautas, deja saber que cuando un

individuo ha adquirido todos estos conocimientos se dice que domina satisfactoriamente el código escrito.

Por otro lado, Cassany llama la atención frente a la necesidad de dominar una variada gama de estrategias que le permitan al escritor aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta. Para ello, debe dar cuenta del contexto comunicativo en el que actuará el texto; así mismo, cómo serán sus lectores, cuándo leerán el escrito, dónde y, finalmente, cuánto saben del tema al que él como escritor hace referencia, porque del poco o mucho conocimiento que se tenga del tema dependerá su nivel de interés.

Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito, deberá redactar varios borradores y tendrá que revisarlos y corregirlos más de una vez. Para hacer esto, tiene que estar acostumbrado a releer y a reparar cada fragmento que escribe. En conclusión, el autor citado deja saber que quien escribe debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito.

No podría terminar este apartado sin mencionar lo común de todas estas voces, escribir visto como acto, es explicado por cada uno de ellos como ese instrumento de reflexión que se asume en el acto mismo de escribir. Cuando uno hace de redactor, justo allí aprende sobre sí mismo y sobre el mundo, entonces, lo que viene es un momento para la expresión y la comunicación de las percepciones propias a otros, sus lectores. Escribir, entonces, confiere

el poder de crecer como persona, en tanto se desenvuelve en la vida académica, y como profesional, porque puede influir en el mundo, en particular en el propio.

Escribir como proceso, entendida la escritura como tener una idea clara para contársela a otros, imaginarse su propia audiencia y tener un camino para expresarlo de la manera como la razón o el corazón dicten, porque en la punta del lápiz o del instrumento que media para ese efecto, sólo deberá estar el objetivo de su tema de interés que quiere compartir con sus lectores. A medida que el proceso se desarrolla, el escritor redactor realiza cada una de esas tareas en cualquier momento: imaginar audiencia, formular objetivos, desarrollar ideas, producir anotaciones, hacer borradores y terminar con un texto, que puede corregir cuantas veces considere indispensable, siempre y cuando satisfaga las necesidades de su audiencia.

Escribir como un método: uno puede aprender a escribir, si usa método. Estoy convencido de esto y, por eso, al final propondré una ruta metodológica que nos ayude en este tortuoso camino metacognitivo. Dicen los que saben que a escribir se aprende escribiendo. Pero para eso se requieren guías, recetas o caminos prefigurados por quienes ya han caminado por estos estrechos senderos. Esas guías no podrán ser tomadas como las únicas vías, todas ellas son incompletas y son perfectibles. Pero para guiar, siempre se hará sobre lo escrito, la versión *n*. Se escribe por versiones para ser corregidas. Se debe guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos como un método básico de instrucción.

Se debe animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, revisar con sus pares, sus iguales, además, se debe prestar asesoría individualizada, frecuente y oportuna por parte del docente o tutor. Leer lo que se escribe, explicar las impresiones que causan las distintas opiniones, pero lo más importante, dejar claro los principales aprendizajes que arroja este proceso emprendido y culminado en cada versión que se entrega y se revisa.

La evaluación del progreso de los alumnos noveles frente al difícil uso de la escritura deberá comenzar con el propio trabajo de los estudiantes: revisar escritos, borradores y el proceso hasta el momento seguido y sus respectivos comentarios y anotaciones al respecto. Se cierra este ciclo desarrollando en los alumnos posturas críticas frente al quehacer reflexivo, autoevaluación del trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá de lo que digan otros.

Una ruta metodológica por apropiar, un camino por andar

A estas alturas del escrito y después de consultar voces autorizadas sobre nuestro tema de interés, la lectoescritura, nos compete una obligación pedagógica y docente, de querer compartir una *ruta metodológica de aprendizaje* que permita, no como receta única, sino como punto de apoyo en esta ardua tarea, tener referentes que actúen como mojones en este resbaladizo piso de la escritura y la lectura, y más que pontificar, se quiere indicar cómo hacerlo, frente a múltiples voces de maestros que han solicitado tareas, es ésta una ayuda para llevar

a feliz término dicha demanda lectoescritural. Expreso una intención formativa. No es sólo una disquisición conceptual sobre ellos, sino una serie de herramientas con las cuales el que las requiera pueda echar mano de ellas según su problema o urgencia de construcción.

Las estrategias visualizadas: un camino por asumir y por compartir

Puntos de acción

En mis talleres con estudiantes (semillero SICE) y con profesores, trato de dar pautas que, siendo muy generales, puedan sugerir acciones de fortalecimiento y seguimiento del progreso en nuestra escritura. Aquí va la enunciación escueta de cuatro actividades concretas que le ayudarán a mejorar sus prácticas docentes o de estudio y a fomentar la escritura en el aula.

Para el registro de su actividad docente

- Intente redactar su clase. Pase de los temas enunciados en el Power Point a la construcción de un texto que exponga su enseñanza y tenga como propósito elaborar un documento pretexto.
- Lleve una bitácora didáctica o un diario. Establezca su agenda didáctica y describa sus talleres señalando objetivos, actividades, productos y aprendizajes.

Para fomentar la escritura en el aula

- Pida siempre a sus estudiantes la construcción y lectura pública de uno o dos párrafos que sinteticen los aspectos centrales de cada clase y sus aprendizajes. O invítelos

a que identifiquen las palabras clave de la sesión de trabajo y que desarrollen *la ruta personal* que implica definiciones: personal, dos amigos, diccionario común, diccionario especializado, diccionario de sinónimos y antónimos, y que vuelvan a definir con lo acumulado hasta ese momento.

- Evalúe su escritura y la de sus estudiantes, bajo dos criterios: uno, la claridad en la exposición de los conceptos (dominio temático); dos, la estructura y el orden de sus textos (manejo retórico discursivo de los géneros textuales predominantes en la *academia*).

Por otro lado, como un acto de máximo reconocimiento a su esfuerzo pedagógico y didáctico y por el gran aprecio a unos de mis grandes mentores y que ostenta el título de Gran Maestro, *compilo las estrategias*³ que sugiere un “*heavyweight championship*” de la enseñanza como Fernando Vásquez-Rodríguez, quien recomienda lo siguiente y para eso uso la estrategia del parafraseo.

1. Intente, por todos los medios, favorecer la lectura de obras o libros completos y no el fragmentario leer de fotocopias

- Éste parece ser un reto imposible de afrontar, cuando estamos inmersos hoy en la cultura de “copiar y pegar”. Sin embargo, es prioritario que las instituciones universita-

3 Esta compilación se hace con base en el encuentro de docentes de educación superior en el primer semestre de 2007, realizado en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, con el único fin de dar a conocer lo que la Red Lees viene construyendo a este respecto y como miembro del Nodo Antioquia y parte del Grupo Texturas.

rias, en general y, nosotros, los educadores, en particular, asumamos una defensa en serio de la lectura de libros. Tal vez deberíamos comenzar a pensar cuáles son esas obras canónicas que fundan una disciplina o un proyecto educativo. Tenemos que volver a priorizar la formación sobre la acumulación de información. O, lo mismo, se trata de elegir reflexivamente unas pocas obras, más que de sumar arbitrariamente el retazo de muchas. No sólo porque la lectura de la obra completa favorece una secuencia y dosificación de los contenidos para el que aprende, sino porque contribuye a forjar en nuestros alumnos algunas visiones de totalidad, útiles para guiarse en medio del maremágnum informativo circundante.

- Y cuando todos sus recursos fallen o no encuentre otra alternativa para sus clases o sus cursos, acostúmbrese a fotocopiarles también a sus alumnos la tabla de contenido del texto objeto de su interés. Recuerde que la comprensión depende de ese juego entre la parte y el todo, de ese oscilar entre la obra como totalidad y el fragmento como particularidad. Por lo mismo, dedique un buen tiempo de su cátedra a mostrarles a sus estudiantes cómo la lectura de la tabla de contenido es un trabajo previo que da pistas de orientación o determinado contexto para afinar los posibles significados del capítulo de una obra o ese apartado que a bien tuvo usted seleccionar. Recuerde: no basta con incluir en la primera página de las fotocopias la referencia bibliográfica. Eso es apenas la primera parte y, a veces, la menos importante, cuando de estimular la lectura comprensiva se trata.

2. Antes de “poner” una lectura, enseñe y muestre con ejemplos las prácticas de subrayado, de glosa y de resumen

- Ésta es otra tarea que los maestros tenemos que asumir con responsabilidad. Y más tratándose de la educación superior. No basta con imponer las lecturas. Los maestros también tenemos que ofrecer algunas maneras de hacerlo. Propongo, por ahora, tres prácticas que me han resultado muy útiles, particularmente en los posgrados. La primera de ellas tiene que ver con el subrayado: me refiero a poner en relieve ciertas líneas de determinado texto. Advertamos, de una vez, que se subrayan ideas completas y no palabras sueltas; que se subrayan “ideas fuerza” (ésas que nos parecen interesantes o que nos impactan o con las que no estamos provisionalmente de acuerdo) y no las mal llamadas “ideas principales” (de las cuales sólo podemos saber al final de la lectura). Tengamos presente también que es bueno subrayar por lo menos con dos colores: uno, para destacar lo que llamaríamos la continuidad de la lectura; otro, para repujar esas ideas relacionadas con el problema o la pregunta motivo de nuestro interés. En todo caso, el subrayado nos ayuda a entender la lectura como un ejercicio de discriminar la información.

3. Propiciar y enseñar a nuestros estudiantes otra práctica como glosar

Esta estrategia de enseñanza requiere invitarlos a usar los márgenes de las páginas para que hagan sus comentarios sobre lo que van leyendo (esto es frecuente en los libros propios),

es una invitación a andar por ellos, como un atrevido y osado niño. Glosar es traducir en nuestras palabras ésas otras que vamos leyendo; glosar es empezar a dialogar con la obra. Pero, además, glosar es empezar a escribir. Y esto sí que es fundamental, porque la escritura afianza, concreta y cierra el proceso lector. Porque la escritura es el verdadero evaluador de la lectura.

4. Enseñar de igual modo lo básico de las prácticas de resumir

Al hacer uso de esta estrategia, hacer resumen, no hay que confundirla con abreviar a secas. Buscamos con esto que el alumno se apropie de unas habilidades que le permitan eliminar información no pertinente, que aprenda a capturar lo esencial de la información; pero al igual que en la glosa, que se acostumbre a combinar la lectura con la escritura. Al escribir el resumen, operan otros procesos cognitivos, como el de la síntesis; se accede a otro escalón del pensamiento en el cual las ideas sueltas se comienzan a anudar en busca de la cohesión y la coherencia del discurso.

Deseo insistir en que lo importante de estas prácticas es dedicarles un tiempo para enseñarlas, en darles cabida en nuestras clases, en volverlas cotidianas a la hora de pensar en la evaluación, en crear una conciencia en los alumnos de que leer no es pasar los ojos por las hojas, sino una convivencia con la obra, un ejercicio de negociación de significados, una permanente reconstrucción del sentido. Insistirles, a los que aprenden, que la lectura no está en el libro, que parte de él sí, pero que esencialmente es una construcción del lector.

5. Incluya en sus prácticas de lectura universitaria, el empleo de esquemas

Es urgente incorporar a nuestras clases dispositivos didácticos centrados más en el espacio que en el tiempo. Y lo digo porque hemos descuidado otras formas de plantear y apropiar información. Una de ellas es la esquemática.⁴ La esquemática viene siendo como una topografía en la cual el tiempo lineal del discurso se transforma o se organiza desde las lógicas propias del espacio simultáneo. El esquema visualiza o muestra las realidades no visibles; abstrae y, al mismo tiempo, hace evidente. El esquema hace parte de una teoría y didáctica de la imagen, esa otra materia en la cual debemos alfabetizarnos todos los educadores. En este sentido, considero que el uso de los mapas conceptuales, de los mapas semánticos o cualquier otro medio semejante del campo de la representación, contribuye de manera eficaz para que los estudiantes perciban las relaciones y las subordinaciones habidas en una información.⁵

La lógica de los esquemas, además de ser en sí misma una concreción informativa, muestra las relaciones del todo con sus partes. Nos permite dar cuenta de lo leído o, al menos, desenredar los hilos del enigma. Y lo significativo de

4 Uno de los textos más completos sobre este punto es el de Joan Costa (1998). *La esquemática. Visualizar la información*. Barcelona: Paidós. Como ejemplo didáctico del esquema en la educación superior, puede consultarse la investigación de Andrés Mauricio Quiroga, Fabián Alfonso Hernández, Martha Cecilia Rodríguez & Dubys Mary Ramírez (2006). *Didáctica del esquema*. Medellín: Litoimpresos.

5 Además del ya clásico texto de Joseph D. Novak & D. Bob Gowin (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, pueden ser útiles dos obras más: la de Antonio Ontoria-Peña (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea. Y la de Tony Buzan & Barry Buzan (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.

esta estrategia es que podemos dar cuenta de la información, ver sus jerarquías, establecer su ruta de significado, apropiarnos de los secretos de su estructura o rastrear los mecanismos de su composición. Pero, reiterémoslo: esto hay que enseñarlo a los estudiantes y enseñarlo bien. No demandarlo, sino explicarlo punto por punto: así se ubican los conceptos, así se construyen las proposiciones, de esta manera operan las palabras enlace.

6. Utilice la estrategia de escritos por versiones

Pida con anterioridad los esbozos de los escritos que solicita, antes de recibir los trabajos finales de los estudiantes. Esta estrategia didáctica nace de la gran cantidad de tiempo que gastamos los maestros tratando de adivinar qué fue lo que trataron de escribir nuestros alumnos. El esbozo es un medio para que el estudiante, antes de cualquier cosa, organice sus ideas, para que tenga una estructura de base, un esquema que le sirva de garantía o ruta de viaje.

El esbozo es la configuración que antecede a figuración; un esqueleto o armazón que soporta los músculos o el peso de la construcción semántica. Por lo demás, el esbozo nos ayuda a que la corrección que hagamos de un escrito se haga sobre los objetivos o los propósitos del mismo y no sobre hechos cumplidos. Este recurso, hijo de las artes plásticas, puede ayudarnos a entender que escribir es un proceso, que el “trabajo en limpio” no constituye por sí el mayor logro de la escritura; que lo importante son los borradores. Que escribir, en últimas no es otra cosa que aprender a tachar. Y que lo más importante de aprender a escribir reside en las

diferentes versiones, en ese suceder de borradores, tachones, enmendaduras y correcciones interminables.

Por lo mismo, priorizar la entrega del esbozo es ir acostumbrando a nuestros estudiantes a que planeen la escritura, a que piensen primero antes de lanzarse a redactar. Mejor aún, es mostrarles que escribir es diferente a redactar. Que el trabajo de la escritura es, esencialmente, con las ideas, con la organización de las ideas; y que después, mucho después, esas ideas encarnan en palabras. El esbozo tiene otra ventaja, para el que aprende a escribir: lo obliga desde el comienzo a fijarse un horizonte, a ver el conjunto y con ello a sopesar cómo va a llegar a tal meta; cuáles son los medios o recursos de que dispone o debe hacer acopio, en qué fuente va a basarse o soportarse. El esbozo es como una carta de navegación o un mapa guía para la escritura.⁶

De otro lado, el esbozo ayuda para que el estudiante entrevea una jerarquía entre las partes del posible texto que va a elaborar, al igual que una cierta prefiguración del número de párrafos. El esbozo, en síntesis, habilita al estudiante a concebir primero una estructura, antes que lanzarse a una azarosa profusión de palabras. Para decirlo de otra forma, el esbozo es la concreción del trabajo previo con las ideas, de esa etapa que otros han llamado la preescritura y

6 Ver capítulo tres, “La producción de las ideas” del libro de María Teresa Serafini (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós. La autora afirma: “Una vez recogido el material, organizados los datos, decidida la tesis a sostener o el punto de vista sobre el cual crear la composición, antes de comenzar en forma concreta con el desarrollo debemos escribir un esbozo”, p. 56.

que es garantía para que la redacción tenga un norte o un cauce que la lleve a feliz término.

7. Diseñe la estrategia de contar cómo nos acercamos a la escritura, cómo fue nuestra primera vez

Dedique un espacio o alguna sesión de su cátedra para hacer evidentes los procesos de composición de la escritura. No podemos seguir reforzando la idea de que escribir es un logro mágico o el fruto de la inspiración romántica, o la tarea de genios o artistas consumados. Por el contrario, tenemos que desidealizar el oficio de escribir. Para ello, podemos echar mano de ejemplos en los cuales logremos enseñarles a nuestros estudiantes cómo fue concebida la estructura del texto, de qué manera se fueron organizando las ideas, con qué conectores se amarraron, cuáles fueron los argumentos empleados, qué fuentes sirvieron de aval y cómo entraron a formar parte del discurso... en fin, mirar en detalle el “detrás de cámaras” de la escritura.

Para este propósito, pueden servir textos ejemplares de autores ampliamente reconocidos o trabajos destacables de estudiantes de semestres anteriores. Pero no se trata de traerlos a cuento y elogiarlos de manera general, sino de presentar o desenredar ante los estudiantes el juego entre la urdimbre y la trama de los textos en cuestión: es otra lección de anatomía. Desestructuramos el texto frente a los ojos de nuestros alumnos para que aprehendan o vean con sus propios ojos cuáles son las lógicas de composición y armado de la escritura.⁷

7 Ver en detalle el apartado “la composición del texto” de la obra de Daniel Cassany (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. En él, el autor pre-

Es un acto artesanal, una mediación insoslayable del maestro para que escribir deje de ser una tarea lejana o incomprensible y se torne una actividad con sentido, una labor posible de realizarse. Desde luego, familiarizar a los estudiantes con las lógicas de la composición demanda que el educador conozca esas dinámicas que puede encontrar –si no se cuenta con la propia producción escrita– en las entrevistas hechas a los escritores expertos, en sus testimonios vertidos en diarios y cartas, y en algunos libros enfocados a relatar las etapas de inicio, reelaboración y afinamiento de una obra concreta de escritura.⁸ Puesto de otra manera, esas estrategias hay que retomarlas de la tradición de la didáctica de la literatura que mucho puede ayudar y contribuir para una didáctica de la escritura en la educación superior.

8. Utiliza las estrategias de las rejillas de metacognición

Solicite que sus estudiantes, cuando presenten un escrito, dejen un pequeño espacio del mismo para que den cuenta de su proceso metacognitivo y, de no ser así, tómese la molestia de

senta diversas teorías sobre el proceso de composición, centrándose en los aportes de Linda Flower y John R. Hayes, bien sea para analizar la composición escrita “desde el exterior” o como un proceso mental que el escritor “regula y organiza durante el acto de composición”.

8 Sigue siendo muy útil, para ver en detalle los procesos de composición literaria, el pequeño texto de Umberto Eco (1985). *Apostillas a El nombre de la Rosa*, Barcelona, Lumen. También puede ser interesante la obra de Leopoldo Brizuela (1993). *Cómo se escribe un cuento* (selección, prólogo e introducciones). Buenos Aires: El Ateneo. La de Leopoldo Brizuela & Edgardo Russo (1993). *Cómo se escribe una novela* (selección, prólogo e introducciones). Buenos Aires: El Ateneo. O la de Edgar Allan Poe, Paul Valéry, Vladimir Maiakovski, Cesare Pavese & Denise Levertov (1985). *El poeta y su trabajo*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

construir una rejilla en la cual se den las pautas o los indicadores propios de lo solicitado. Tenemos que abrir la caja negra de la tarea de escribir o, si se prefiere, necesitamos incorporar la dimensión metacognitiva a las prácticas de la escritura.⁹ Ese dar cuenta de lo que hacemos, ese tomar distancia explicativa o comprensiva de nuestro escribir. La metacognición ayuda a que el estudiante se aparte por un momento del inmediatismo de la tarea y asuma la actitud mediata del que piensa y rumia sobre lo que va a escribir.

Sugiero –al menos, eso me ha dado muy buenos resultados con mis estudiantes– pedirles que en cada hoja tamaño carta en la que presentan sus escritos, dejen libres unos cuatro centímetros hacia la margen derecha, para que consiguen o expliciten lo que se proponen escribir: demos por caso, “aquí expongo mi tesis”, “éste es un argumento de autoridad”, “ésta es una cita para reforzar la tesis que vengo desarrollando”, “aquí uso un conector de refuerzo”, “aquí presento la conclusión”, “este ejemplo amplifica lo que vengo sosteniendo”, etc. Lo importante es que esta *autoglosa*, de un lado, le sirva al estudiante para ir revisando o volviendo sobre lo mismo que produce (digamos, para autorregular su escritura); y, de otro, tiene una especial utilidad al momento de la evaluación que hace el maestro

porque puede servirle de referente para cotejar sus requerimientos o parámetros con las intenciones explícitas del alumno.

Esta práctica permite que el maestro vea aciertos o desfases entre lo que el aprendiz de escritor se proponía lograr y lo que realmente redactó, o darse cuenta de que el alumno aún no ha entendido bien las lógicas de composición de determinado género o tipología textual. Este dar cuenta de lo que se hace es crucial para el desarrollo y mejora de los procesos escriturales; es una manera de que el estudiante se autoevalúe permanentemente. Puesto de manera lapidaria: la metacognición, llevada a la escritura, es corrección interiorizada.

9. Muestre bien el proceso de argumentación y sus requerimientos

Estimule el desarrollo del pensamiento argumentativo, en especial a partir de la escritura de ensayos. Por supuesto, esta labor también debe hacerla la educación básica, pero deseo insistir en ello porque hay demasiadas exigencias (quizá tantas que se vuelven tareas agobiantes) y poca didáctica sobre este tipo de escritura. Siendo el género más solicitado, el de mayor demanda en diferentes áreas, el ensayo continúa huérfano de las claves para su realización: ¿qué es una tesis?, ¿cómo se pasa del tema a la tesis?, ¿qué tipos de argumentos pueden avalar la tesis?, ¿cuáles son y cómo usar los conectores lógicos?, ¿cómo se conjugan las citas y las notas a pie de página?¹⁰ Se piden ensayos en una u otra materia dando

9 Para ampliar el tema de la metacognición, véase el libro de Mar Mateos (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique. Comenta la profesora que la metacognición, “entendida como control de la propia actividad cognitiva, también denominada función ejecutiva, hace referencia a procesos tanto de supervisión o autoevaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva (*monitoring*), cuando llevamos a cabo tareas de aprendizaje o de solución de problemas, como a procesos de regulación de esa misma actividad”, p. 69.

10 Un desarrollo detallado de cada uno de estos aspectos puede encontrarse en el libro de Fernando Vázquez-Rodríguez (2004). *Pregúntale al ensayista*. Bogotá: Editorial Kimpres.

por descontado que eso ya se sabe o que, por estar en la universidad, es algo que se aprende por añadidura. Nada más equivocado.

Pero el asunto va aún más lejos: el ensayo es una mediación para desarrollar el pensamiento argumentativo, para que nuestros estudiantes aprendan a sustentar con razones sus opiniones, para que entiendan cómo se organiza un discurso con fines persuasivos... en fin, para que avancen y aprendan a moverse en una cultura de la negociación, del consenso y del disenso, de la participación y la convivencia ciudadana. El ensayo puede contribuir para que nuestros alumnos sobrepasen el mero emotivismo expresivo o la cháchara violenta tan cercana a las sinrazones de la fuerza. Esto demanda un desplazamiento de los docentes: más que situarnos en una perspectiva lingüística, necesitamos recuperar la tradición de la retórica clásica y la neoretórica contemporánea.¹¹

Nótese que el ensayo, de igual modo, contribuye a permitir y estimular la producción intelectual de los estudiantes. Lo superior demanda no sólo ser consumidor de información, sino productor de conocimiento. Y el ensayo está ahí, como un útil privilegiado para que el

estudiante comience a incluir su voz entre las voces de otros, para que retome la tradición pero manteniendo en alto su propia historia, su visión de mundo. El ensayo está ahí, para ayudarlo a dar ese salto de mayoría de edad de la razón, para que pueda atreverse a exponer su criterio o sus tesis más incipientes frente a esa pequeña comunidad académica que puede ser un aula o un centro educativo. No sobra anotar que para alcanzar este objetivo los maestros debemos hacer otro desplazamiento: atrevemos a presentar ante nuestros estudiantes nuestra propia producción intelectual. Ésa es la garantía de nuestra credibilidad docente o al menos la ética sin la cual es imposible situarnos como evaluadores del pensamiento de otros.

10. Fomente la lectura de pocos textos y la producción de escritos entre una y dos páginas

Lo propio de la educación superior es desarrollar el análisis y la comprensión crítica de la información. Ya no se trata de acumular o transcribir cantidades enciclopédicas de datos, sino de adquirir un criterio para seleccionarlos y evaluar la información cotidiana. Desde este mirador, lo más adecuado es mermar la cantidad de lecturas previstas y elegir unas cuantas para poder abordarlas con profundidad. De nuevo, el educador necesita sopesar los quilates de las fuentes que emplea; seleccionar aquellas obras que en verdad sirven de base para futuros aprendizajes. Hecha esa escogencia –que requiere experticia y sabiduría formativa– ahora sí se puede optimizar el tiempo de clase para explorar en los significados menos evidentes o en el sentido obtuso, sólo perceptible en una

11 Si se desea profundizar en una revisión histórica a los autores y teorías sobre la argumentación en Occidente, puede servir el libro de Roberto Marafioti (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en siglo XX*. Buenos Aires: Biblos. De igual modo, es interesante y didáctico el texto del profesor Álvaro Díaz-Rodríguez (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia. Es muy útil, por lo demás, la *Guía para revisar un texto argumentativo*, que incluye Díaz al finalizar su obra. En esta misma perspectiva, vale la pena resaltar el libro *Las claves de la argumentación* de Anthony Weston (2001), en especial en la explicación que presenta de los tipos de argumentos mediante ejemplos, analogía, autoridad, deductivos o acerca de las causas.

segunda o tercera lectura. He ahí otra bondad de escoger pocas lecturas: el de ofrecer un escenario para la relectura, para el repaso, para esa práctica potenciadora de la emergencia de la comprensión. La relectura que, en lo superior, es piedra de toque para afilar el juicio y empujar a sortear con algunas razones los vados de la interpretación.

Igual cosa acontece con solicitar o asignar trabajos escritos de poca extensión: el estudiante, entonces, tiene que ocuparse más de decir algo con fundamento que de llenar páginas y páginas para aparentar suficiencia o dedicación. Los escritos de una o dos páginas, fuera de darle al docente más tiempo para leerlos y evaluarlos, permiten que el aprendiz de escritor se concentre en lo esencial, que deje de lado el fárrago o *la carreta* para lograr enfoque y hondura en sus ideas. Tengamos presente que toda obra de filigrana es un arte del cuidado y sirve de acicate para la atención y de estímulo para la perspicacia o la agudeza mental. Cuando se escribe corto, se tiene que pensar mucho más; en ese tiempo de *rumia reflexiva*, las palabras que usamos comienzan a adquirir su justa valía o reconocemos que nos hace falta saber otras capaces de dar cuenta de algo que tenemos en la cabeza pero que aún no logramos expresar. Otra cosa: los escritos cortos permiten que varios de ellos sean leídos en clase, que circulen, que entren a formar parte de ese juego discursivo en el cual deben moverse la enseñanza y el aprendizaje de lo superior.

11. Valore el poder de seleccionar los “mejores” y use los indicadores propios
Determine con anterioridad y socialice con los estudiantes los criterios de evaluación de los

escritos que vaya a solicitar. He aquí uno de los escollos más difíciles de sortear en nuestra cotidianidad docente. La evaluación se nos ha convertido en un dolor de cabeza perdurable, bien sea porque no sabemos cómo hacerlo con alguna objetividad o porque nos guardamos los criterios con los cuales vamos a calificar determinado trabajo. La mayoría de las veces, optamos por poner una nota, preferiblemente alta, para no tener que explicar al alumno por qué o de dónde sacamos tal guarismo. Y los estudiantes siguen sin saber en qué fallaron o cuál es el aspecto que merece mejorarse. Cada día, estoy más convencido de que la escritura no se arregla o perfecciona con recomendaciones generales del tipo: “cuide la ortografía”, “mejore la sintaxis”, “le falta profundizar”... La escritura implica un trabajo de ubicación del error, de tutoría frente a esa falla y de una nueva escritura para ver si se ha entendido cómo superar dicha falencia. Por todo lo anterior, es indispensable que el maestro explicité cuáles van a ser los criterios con los que va a evaluar la escritura de sus estudiantes. Y una vez establecidos esos criterios, aclararlos con ellos, explicarlos hasta donde sea necesario para que una y otra parte cuenten con un referente lo menos ambiguo posible. Mejor aún, deberíamos trasvasar esos criterios a una rejilla o matriz que facilite la calificación y podamos compartirla luego con el estudiante.¹² Porque no es suficiente poner arriba de la página un revisado o un visto bueno, porque las anotaciones aunque sean útiles no

12 Fernando Vásquez-Rodríguez presenta un modelo de rejilla, en especial para la evaluación de ensayos en *Pregúntele al ensayista*, pp. 243-245, que suelo adjuntar al direccionar cada una de las actividades escriturales.

constituyen de por sí la superación de la equivocación o la comprensión del desacierto, porque la genuina evaluación de la escritura lleva al nuevo borrador. Y porque, en últimas, nunca se acaba de escribir.

12. Direccione el uso de fuentes de referencia y lo que ello implica

A la par con sus alumnos, tome conciencia de que, al entregar una bibliografía, es pertinente determinar en cada caso cuál puede ser su utilidad concreta o para qué sirve cada texto en especial. De nada sirve ofrecer una lista de libros, si el estudiante no cuenta con alguna orientación que le permita discriminar la información suministrada. Es preferible recomendar dos o tres obras para un trabajo o una clase que una avalancha de textos puestos a la manera de una lista, pero sin atender a las necesidades del que aprende. Insisto en el papel de seleccionador competente que cumple el educador cuando proporciona alguna información. Ese rol de distinción o preferencia es clave al momento de acceder al conocimiento: ¿cuáles pueden ser las lecturas básicas?, ¿cuáles las de complementación? ¿Y cuáles otras las de consulta adicional? No todo tiene el mismo grado de complejidad ni todo vale lo mismo cuando se empieza a tratar con la información disciplinar o los textos académicos.

La misma advertencia puede hacerse al estudiante cuando presente sus trabajos: no acumular indiscriminadamente al final de sus escritos una serie de textos, sino pedirle que, aunque las referencias por él empleadas sean pocas, pueda explicar o indicar para qué le sirvieron o de qué manera contribuyeron

a enriquecer su producción escrita. Vásquez-Rodríguez recomienda utilizar una bibliografía comentada y no por amontonar o almacenar fuentes que nunca sabremos si verdaderamente formaron parte de la elaboración o composición de un texto.

Como se puede colegir de lo anterior, considero prioritario generar espacios o estrategias didácticas para que el estudiante converse con los textos y no que los asuma pasivamente como fuentes de autoridad.¹³ Y, al mismo tiempo, subrayo las prácticas de lectura rumiada, decantada; esa que pasa por diversos estadios y que involucra diferentes niveles de la comprensión.

Detengámonos acá y cerremos esta docena de sugerencias didácticas, expuestas en un tono estratégico. Agregaría solamente que he querido hacerlo así, porque la estrategia subraya el propósito final, porque resalta el trazado de un plan, porque –en últimas– conduce la acción. Y esas características sí que son importantes para superar la improvisación o el activismo sin norte, y mucho más cuando los maestros enfrentan la tarea de enseñar la lectura y la escritura en la educación superior y la incidencia de ése en las pautas escriturales y lectoras de los prototipos de estudiantes que merece la Institución Universitaria de Envigado de cara a la acreditación de todo lo que hacemos.

13 Algunas de esas estrategias de lectura se pueden ver más ampliamente desarrolladas por Vásquez-Rodríguez (2007, enero-junio), en el artículo Tesoro de los buenos lectores, publicado en la *Revista de la Universidad de La Salle*, 43, 14-24.

Referencias

- Acosta-Valencia, Gladis Lucía & Sánchez, Jorge I. (2002). Presupuestos teóricos para un análisis del discurso del comunicador corporativo. *Anagramas, Facultad de Comunicaciones y Relaciones Corporativas, Universidad de Medellín*, 1, 111-119.
- Brizuela, Leopoldo (1993). *Cómo se escribe un cuento (selección, prólogo e introducciones)*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Brizuela, Leopoldo & Russo, Edgardo (1993). *Cómo se escribe una novela, selección, prólogo e introducciones*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Buzan, Tony & Buzan, Barry (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Cárdenas-Londoño, Rogelio (2004, enero-junio). El papel que juegan las herramientas en la construcción de la cultura del conocimiento contable. *Revista Contaduría, Universidad de Antioquia* (44), 53-68.
- Cárdenas-Londoño, Rogelio (2005). *Las competencias y sus ámbitos de aplicación*. Medellín: documento de trabajo, Universidad de Antioquia.
- Cárdenas-Londoño, Rogelio (2007). *La cultura del conocimiento, una ventana invisible*. Envidado: Work papers, Institución Universitaria de Envigado.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Costa, Joan (1998). *La esquemática. Visualizar la información*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Rodríguez, Álvaro (2002). *La argumentación escrita*. 2ª edición. Medellín: Colección Caminos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Eco, Umberto (1985). *Apostillas a El nombre de la Rosa*. Barcelona: Lumen.
- García-Restrepo, Luis Enrique (2003). *Lectoescritura práctica*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Marafioti, Roberto (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Mateos, Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Novak, Joseph D. & Gowin, D. Bob (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ontoria-Peña, Antonio (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Pequeño Larousse, *diccionario escolar* (1986). Madrid: Espasa Calpe.
- Poe, Edgar Allan; Valéry, Paul; Maiakovski, Vladimir; Pavese, Cesare & Levertov, Denise (1985). *El poeta y su trabajo*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quiroga, Andrés Mauricio; Hernández, Fabián Alfonso; Rodríguez, Martha Cecilia & Ramírez, Dubys Mary (2006). *Didáctica del esquema*. Medellín: Maestría de Educación, Convenio Javeriana - Universidad de Medellín.
- Sánchez-Ortega, Jorge Ignacio (2003). Lo audiovisual y lo digital en el desarrollo de la habilidad escritural: perspectivas para la enseñanza de la composición escrita. *Revista Anagramas*, 2, 53-70.
- Savater, Fernando (1997). *Preguntas de la vida*. Bogotá: Ecoediciones.
- Serafini, María Teresa (1989). La producción de las ideas. En *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Vásquez-Rodríguez, Fernando (1994), Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. En Humberto Quiceno-Castrillón, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Vásquez-Rodríguez, Fernando (2004). *Pregúntale al ensayista*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Vásquez-Rodríguez, Fernando (2007, enero-junio). Tesoro de los buenos lectores. *Revista de la Universidad de La Salle*, 43, 14-24.
- Weston, Anthony (2001). *Las claves de la argumentación*. 6ª edición. Barcelona: Ariel.

Cibergrafía

Escritura

- <http://www.wikipedia.org/wiki/Escritura> (consultado el 31 de marzo de 2007).
- La escritura como factor educador <http://www.educar.org/articulos/escritura.asp> (consultado el 2 de abril de 2007).
- El propósito de la escritura. <http://blog.brains-feed.es/index.php?serendipity%5Baction%5D=search&serendipity%5BsearchTerm%5D=prop%C3%B3sitos+de+la+escritura&serendipity%5BsearchButton%5D=%3E> (consultado el 7 de abril de 2007).
- <http://www.learnerassociates.net/dissthes/guidesp.htm>, *Cómo escribir y presentar su tesis o disertación*.
- http://www.premura.com/archivos/escribir_novela_romantica.htm, <http://www.premura.com/archivos/montero.htm>, <http://www.premura.com/archivos/index.html> (consultados el 7 de marzo de 2007).
- http://www.barcelonareview.com/23/s_escribir.htm, *Escribir es dejar de ser escritor* (consultado el 7 de marzo de 2007).

- <http://www.scribd.com/doc/12105536/Una-Estructura-Sugerida-de-Tesis-200introduccion>, *Una estructura sugerida de tesis*.
- <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm> (consultado el 8 de marzo de 2007).
- www.bibliotecasvirtuales.com, página de internet con temas y recursos relacionados con la lectura y la literatura hispanoamericana.

Bibliografía

- Alzate-Yepes, Teresita (2001). A escribir, maestro: un elogio a la escritura. *Revista Avanzada, Universidad de Medellín*, 5 (10). pp. 28-35.
- Aristizábal-Castaño, Alberto (2001). *Cómo leer mejor*. 5ª edición. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cassany, Daniel (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Colección Argumentos. Anagrama.
- Cerro-Robles, Leandro (1996). *Técnicas de escritura*. Bogotá: Departamento de Publicaciones, Universidad Externado de Colombia.
- Correa-Restrepo, Lorenza (2002). *Actualización del lenguaje*. Medellín: Editorial L. Vieco.
- Díaz-Jiménez, Martha Cecilia (2001, noviembre). La autobiografía, una productiva reflexión del pasado en presente. *Revista Avanzada, Universidad de Medellín* (10), 36-42.
- Díaz-Rodríguez, Álvaro (1999). *Aproximación al texto escrito*. 4ª edición ampliada. Medellín: Colección Caminos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Hoyos-González, Ana Julia (2001, julio). Dos estrategias reflexivas, una propuesta formativa. La autobiografía y el diario de campo

- en la formación de maestros. *Revista Avanzada. Universidad de Medellín*, 9, 43-54.
- Jaramillo-Agudelo, Darío (1997). *Carta con cartilla. Acerca del buen escribir*. Medellín: Departamento de Bibliotecas, Universidad de Antioquia.
- Levy, Mark (2001). *Escritura y creatividad. Un método para desarrollar ideas originales y resolver problemas en el trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Vivaldi, Gonzalo (1997). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Martínez-Solís, María Cristina (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Niño-Rojas, Víctor Miguel (1998). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica*. 3a ed. Bogotá: Serie Textos Universitarios, Ecoe Ediciones.
- Ordóñez-Díaz, Olegario (1999). *Cómo leer un libro. Técnicas para el desarrollo y habilidades en la lectura*. Bogotá: Editorial Esquilo.
- Prieto-Castillo, Daniel (1996). *La pasión por el discurso*. Medellín: Colección Mensajes, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rojas-Ortiz, Jaime (1997). *El ensayo: historia, teoría y práctica*. Medellín: Colección Ensayo, Fondo Editorial Cooperativo, Cooperativa de Profesores de la Universidad de Antioquia.
- Sánchez-Ortega, Jorge Ignacio (2002). *Notas de clase para expresión escrita*. Proyecto Virtual.
- Sánchez-Pérez, Arsenio (2000). *Redacción avanzada*. México: Thomson Learning.
- Serafini, María Teresa (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Weise, Oscar (1951). *La escritura y el libro*. Traducción de Luis Boya-Saura de la edición alemana. 3ª edición. Barcelona: Editorial LABOR, S.A. pp. 9-39 (180).
- Wuttke, Paul (1965). *El arte de la escritura*. Exposición compuesta de cincuenta paneles. Edición UNESCO. CUA, 4-10 (275).

