

LECTURA, ESCRITURA, Y PEDAGOGÍA



Colección Estudios Educativos



EDITORIAL

Y LECTURA, ESCRITURA, PEDAGOGÍA

Autores

Ásbel Quintero Moncada, Silvia María Rojas de Rojas,
Julio César Arboleda, Gladys Zamudio Tobar, Germán Giraldo Ramírez,
Adiela Trejos Gil, Gladys Esperanza Benavides,
Bernardo Valdivieso, Elba Mercedes Palacios Córdoba,
John Hamilton Sepúlveda Alzate, Jaime Alberto Herrera Echeverry
Martha Isabel Muelas Hurtado

Compiladora

Gladys Zamudio Tobar
William Salazar Ríos



Colección Estudios Educativos

Lectura, escritura y pedagogía / Ásbel Quintero Moncada y otros. --

Cali : Universidad Santiago de Cali, 2017.

182 páginas ; 24 cm.

Incluye índice temático.

ISBN 978-958-8920-72-6

1. Escritura - Enseñanza 2. Promoción de la lectura 3. Promoción de la escritura 4. Pedagogía I. Quintero Moncada, Asbel, autor.

372.4 cd 21 ed.

A1584311

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Lectura, escritura y pedagogía

© Universidad Santiago de Cali

© Autor: Ásbel Quintero Moncada, Silvia María Rojas de Rojas, Julio César Arboleda, Gladys Zamudio Tobar, Germán Giraldo Ramírez, Adiel Trejos Gil, Gladys Esperanza Benavides, Bernardo Valdivieso, Elba Mercedes Palacios Córdoba, John Hamilton Sepúlveda Alzate, Jaime Alberto Herrera Echeverry, Martha Isabel Muelas Hurtado
1a. Edición 100 ejemplares - Cali, Colombia - 2017
ISBN: 978-958-8920-72-6

Cuerpo Directivo

Juan Portocarrero

Presidente Consejo Superior

Juliana Sinisterra Quintero
Vicepresidenta Consejo Superior

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector

Jorge Antonio Silva Leal

Vicerrector Académico

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

Vicerrectora Administrativa

Lorena Galindo

Secretaria General

Julio César Escobar Cabrera

Director Seccional Palmira

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

Director Extensión y Proyección Social

Juan Carlos Córdoba Arturo

Director Departamento Jurídico y gestión humana

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Óscar Albeiro Gallego Gómez

Gerente de Bienestar Universitario

Patricia Medina Ágredo

Decano de la Facultad de Educación

Comité Editorial

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Ágredo

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordóñez

Coordinación Editorial

Edward Javier Ordóñez

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 405 - 489

Sugerencias y Comentarios al autor:

gzamudio@usc.edu.co;

williamsalazar@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

CONTENIDO

Presentación.....	7
De la simple existencia <i>Ásbel Quintero Moncada.....</i>	9
Palabra al viento: Las literaturas invisibles en la universidad <i>Gladys Zamudio Tobar.....</i>	17
La historia de vida, un camino a la escritura <i>Silvia María Rojas de Rojas.....</i>	25
Del enfoque por competencias al enfoque por comprensiones y proyectos de vida <i>Julio César Arboleda.....</i>	29
La subjetividad en la construcción del discurso académico: ensayo <i>Gladys Zamudio Tobar.....</i>	45
Reflexiones en torno a inteligencia emocional y procesos de lectura y escritura <i>Germán Giraldo Ramírez.....</i>	57

La narrativa hipermedia una opción en el futuro inmediato del campo educativo <i>Adiela Trejos Gil</i>	75
Investigación en las lenguas extranjeras <i>Gladys Esperanza Benavides</i>	83
Las antologías: pasajes de belleza y motivación para leer y escribir <i>Bernardo Valdivieso</i>	91
Aproximación inicial a los procesos pedagógicos de la comprensión textual <i>Elba Mercedes Palacios Córdoba</i>	103
Un acercamiento a las concepciones más actuales sobre competencias y su manifestación en la enseñanza de la lengua materna <i>John Hamilton Sepúlveda Alzate</i>	115
Reflexión sobre una propuesta motivacional para la lectoescritura <i>Jaime Alberto Herrera Echeverry</i>	135
Apuntes para una comprensión de la etnoliteratura y sus implicaciones pedagógicas <i>Martha Isabel Muelas Hurtado</i>	157
Acerca de los autores.....	169

P RESENTACIÓN

“Lectura, escritura y pedagogía” es un libro dedicado a seres humanos capaces de aprender del gesto, del silencio, de las voces más agudas sin anular las graves; es un compendio que corre como agua sobre la piel de sus lectores, se interna y los transforma porque es una producción que se ha esculpido con las continuas conversaciones, impaciencias, ausencias y manifestaciones de inconformidad frente a un territorio denominado “calidad educativa”, donde nos movemos como compañeros del Área de Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali.

Este es un homenaje dedicado a la lectura y la escritura en una escuela que soñamos, donde leer realmente nos lleve a construir habitaciones propias que nos representen simbólicamente para aprender y diseñar nuevos lugares humanos, plétóricos de sabiduría y no de dolor ni estremecimiento por sus brutales expresiones de violencia. ¡No queremos esa escuela! Tampoco saldrán de nuestros labios expresiones como *“la letra con sangre entra”*.

“Lectura, escritura y pedagogía” es una condición de vida propia de los espacios poéticos, de las ensoñaciones¹ para conquistar respuestas a las adversidades y nuevas trochas hacia nuestros proyectos individuales y sociales.

Este valioso tejido discursivo está compuesto por análisis literarios, narraciones autobiográficas en torno a la literatura y las lenguas, castellana e indígenas; indagaciones, propuestas pedagógicas y reflexiones orientadas a la investigación en las Ciencias del Lenguaje. Y, por lo tanto, este libro se ha elaborado para que ustedes, interlocutores, se tomen el tiempo de leerlo, disfrutarlo, aprender de las iniciativas puestas aquí y, sobre todo, con el fin de ampliar los caminos, los significados y las diversidades en los múltiples sentidos que nos ayudan a vivir en comunidad.

Gladys Zamudio Tobar

1 Concepto de Bachelard.

DE LA SIMPLE EXISTENCIA

DE LA SIMPLE EXISTENCIA

Por: Ásbel Quintero Moncada

“La finalidad de todo comentario sobre el arte debiera ser hoy el hacer que las obras de arte -y, por analogía, nuestra experiencia personal- fueran para nosotros más, y no menos, reales. La función de la crítica debiera consistir en mostrar cómo es lo que es, incluso que es lo que es, y no en mostrar qué significa.” (Contra la interpretación, Susan Sontag, 1996)

Wallace Stevens, poeta norteamericano, poco conocido en nuestro medio, es una de las voces más importantes del siglo XX. Quizá su obra corta y tardía propició su escasa difusión. Ahora sabemos de su existencia porque Andrés Sánchez Robayna hace una exquisita antología que logra el raro efecto de una mirada panorámica a esta poética. Digo poética porque no es solo el verso bien hecho y genial sino el verso aforístico, como los clásicos, que da sus impresiones sobre el hacer poético en el libro *Adagia*:

1. *“Cuando se ha dejado de creer en un dios, la poesía es la esencia que ocupa su lugar en la redención de la vida.”*
2. *“El arte implica mucho más que sentido de belleza.”*
3. *“El poema se revela sólo al hombre ignorante.”*
4. *“La mera imagen y la imagen como símbolo forman el contraste: la imagen sin significado y la imagen como significado. La imagen es secundaria cuando se utiliza para sugerir algo más allá de la ella misma. La poesía como forma imaginativa consiste en algo más que lo que yace sobre la superficie.”*

5. “Como la razón destruye, el poeta debe crear.”
6. “*El poeta mira el mundo como un hombre mira a su mujer.*”
7. “*El poema es una naturaleza creada por el poeta.*”
8. “*La poesía es un remedio contra la pobreza, la mudanza, el mal y la muerte del mundo. Es un presente que se perfecciona, una perfección en la irremediable pobreza de la vida.*”
9. “*El poeta es un gran poema.*”
10. “*El Poeta es un sacerdote de lo invisible.*”
11. “Dios es un postulado del ego.”
12. “*Un cambio de estilo es un cambio de tema.*”
13. “*El poeta es un dios, o un joven poeta es un dios. El poeta viejo es un vagabundo.*”
14. “*La poesía es la alegría (el goce) del lenguaje.*”
15. “*La poesía es una respuesta a la necesidad diaria de arreglar el mundo.*”
16. “Los grados de metáfora. El objeto absoluto ligeramente ladeado es una metáfora del objeto.”
17. “*No existe una metáfora de una metáfora. A través de metáforas no se progresa. Por eso la realidad es el elemento indispensable de cada metáfora. Cuando digo que el hombre es un dios, es muy fácil ver que si también digo que dios es otra cosa, dios ha llegado a ser realidad.*”

El aforismo es poesía vuelta filosofía o mejor, la filosofía hecha poesía. Los poetas que tienen esa rara condición de ser condensadores del lenguaje y del pensamiento pueden utilizar esta forma bella e ingeniosa del discurso literario. Entre los más cercanos tenemos a Federico Nietzsche que cultivó tanto la poesía como el aforismo filosófico. Los libros mayores de él cuentan con esta combinación del poeta y el pensador.

El regreso a este estilo aforístico tiene su razón de ser porque Stevens es un pensador poeta que utilizó el verso para vehiculizar pensamientos. Sucede con frecuencia que hay versos sin poesía como las jitanjáforas, -término creado por el humanista Alfonso Reyes- o poesía que no es verso, como la prosa exquisita. La novela “*Al filo del agua*” de Agustín Yáñez, es un buen ejemplo de esta última forma de escritura.

Cuando abrimos el libro antológico de la poesía de Wallace Stevens nos encontramos con un poema intenso que logra atrapar al lector y lo obliga a continuar el recorrido de los poemas de principio a fin. Los poemas, como el raro encanto de las obras de arte bien hechas, son para degustarlos, saborearlos como tratando de nunca llegar a su fin. A propósito de ese primer poema, veamos si llega a dar en el blanco, creo que sí.

INVECTIVA A LOS CISNES

*El alma vuela, ocas, más allá de los parques
Y aún más allá del viento y sus discordias.*

*Una lluvia de bronce que cae desde el sol
Marca el fin del verano, que ese tiempo soporta*

*Como alguien que emborriona un trivial testamento
Con dorados caprichos y lúbricas figuras,*

*Legándole a la luna vuestro blanco plumaje
Y entregándole al aire vuestro suave aleteo.*

*Mira: en largos desfiles ya los cuervos
Cubren con su excremento las estatuas.*

*Y el alma vuela, ocas, solitarias,
Antes que vuestros fríos carruajes, a los cielos.*

Poema de los contrarios, del vuelo suave y la metáfora del color, del movimiento: “*lluvia de bronce que cae desde el sol*” o podría ser el ruido de las cobrizas campanas. Cisnes (ocas)-cuervos; cielo-tierra, luz-oscuridad. Blanco inmaculado del cisne-negro (contrario) el plumaje del cuervo.

“*El alma vuela, ocas, más allá de los parques*” vs. “*El alma vuela, ocas, solitaria*”.

Nacimiento del tiempo que cambia caprichosamente “*como alguien que emborriona un trivial testamento con dorados caprichos y lúbricas figuras*”. El uso del adjetivo que da vida a la imagen “*caprichos*” o “*figuras*”, dorados y lúbricos (libidinosa). Aquí se cumple la sentencia de Vicente Huidobro de que “*el adjetivo cuando no da vida, mata*”. El verso es un acierto y lo confirmamos en este poema de W. Stevens: “*suave aleteo*”, “*blanco plumaje*”, “*fríos carruajes*”... pues el logro es total al escoger el adjetivo apropiado para que dé vida.

El poema, además del color y el movimiento, habla de la mirada, ese otro sentido que percibe los cambios del color y el tiempo:

“*Mira: en largos desfiles ya los cuervos*

“*Cubren con su excremento las estatuas*”

Podemos percibir la sensualidad que el poeta quiere darnos como forma de realización de los sentidos. La imagen en manos del creador es un recurso que remonta al lector a espacios imaginarios y, a su vez, creativos.

La forma del poema con “rima” libre se hace para que prime el pensamiento antes que la arquitectura de la palabra; distribuidos los versos en dísticos o pareados y con encabalgamiento para no interrumpir el discurso del espacio circular que abre (“*El alma vuela, ocas, más allá de los parques*”) y cierra (“*el alma vuela, ocas, solitario*”), utilizando la anáfora de los versos de apertura y cierre del poema.

Invectiva (*discurso violento contra personas o cosas*) pareciera que señalara a los cisnes, pero termina dando en lo contrario cuando relaciona el cuervo con lo oscuro (contrario al blanco cisne, de suave aleteo con respecto a “*cubren de excremento las estatuas*”). Parece como si fuera un acuerdo a voces que lo blanco representa lo puro, angelical y lo negro lo diabólico e infernal. Quizá la evocación más cercana sería el poema “*El cuervo*” de Edgar Allan Poe, como un ave agorera que llega en la noche de tempestad como una representación

del mal. El componente dialéctico está en la exposición de los contrarios ocas-cuervos.

La iconoclastia está contenida en la usurpación de las estatuas como una invectiva no contra el cisne, sino contra aquellos que quieren ser eternos en las moles de la escultura. Se apropia de la figura del cuervo (como el de Allan Poe) para hacer la irreverencia. Así pues, el cuervo es un medio y el fin la invectiva contra la figura de mole y mármol.

Las antologías son como las fotografías, muestran parcialmente la obra. Queda uno, como lector, con el sabor trunco de la insatisfacción. Pero como dice el refrán: “*Del ahogado el sombrero*”. Más vale esta oportunidad y quizá, en otra ocasión, podamos tener la obra completa de este gran prestidigitador de la palabra.

No sé si será una obligación, pero todo escritor va dirigiendo su producción hacia un lector determinado. Consciente o no va modelando una demanda que puede ser para todas las épocas. Piénsese en *Don Quijote* cuando Cervantes, en el prólogo a la primera parte se dirige a un “*desocupado lector:...*”. Es verdad que hay que programar la desocupación para leer una obra clásica. No porque sea difícil, sino porque la lectura como otros oficios es un trabajo y como tal exige dedicación y tiempo. ¿Cuántos hablan de la *Biblia*, *El Capital*, *A la búsqueda del tiempo perdido*, etc.? Y cuántos las han leído realmente. Las grandes obras están ahí, los buenos lectores no. ¿Qué clase de lector invoco? Escuchemos a Wallace Stevens:

LECTOR

Pasé toda la tarde con un libro, leyendo.

Yo leía, sentado, como si hubiese un libro

De páginas sombrías.

Era el tiempo de otoño. Las estrellas fugaces

Recubrían las formas encogidas

Que se inclinan en la luz lunar.

*Al leer, ni siquiera
Una lámpara ardía, y una voz susurra:
“Todo regresa al frío,*

*Incluso el almizcleño moscatel,
Los melones, las peras encarnadas
Del jardín deshojado”.*

*Las páginas sombrías no presentan huella
Salvo el trazo de estrellas encendidas
Del jardín de escarcha.*

Estrellas fugaces, pensamientos hilvanados con el correr de las palabras que junto a una luz natural -luna- o artificial -lámpara- permiten que florezca la imagen para que regrese el frío vs. calor de las palabras muertas. Leer un libro de páginas sombrías que revive la luz del lector ávido. La obra vive en cada instante en que un lector anónimo la abra. O sea, cada lector es un creador, un demiurgo que hace de la obra inerte un ser dinámico, en movimiento.

*“Las páginas sombrías no representaban huella
Salvo el trazo de estrellas encendidas
En el cielo de escarcha.”*

Luego encontramos el poema XXII de “*El hombre de la guitarra azul*” donde regresamos a la concepción que el poeta tiene de la poesía. La auto-reflexión es propia de aquellos poetas que ven lícito susurrar al futuro como Baudelaire, Borges, Huidobro y, en este caso, Wallace Stevens:

XXII

La poesía es el tema del poema.

De aquí el poema nace

Y aquí vuelve. Entre ambos,

Nacimiento y retorno.

Hay una ausencia de lo real,

Las cosas como son. O eso es lo que decimos.

¿Pero están separados? ¿Es acaso una ausencia

Para el poema, que allí adquiere

Su verdadera faz, verde sol,

Rojo de nube, tierra que siente, cielo que piensa?

De todos estos toma. Tal vez da

En reciprocidad universal.

Haz que la rosa nazca en el poema o que el oro del tigre sea todos los tigres. La palabra en manos del poeta es un arma, un recurso de magia. Hay que buscar la poesía porque ésta engendra el poema, “*De aquí vuelve.*”

El poemario “*Parte del mundo*” contiene un poema cuya especificidad es la poesía moderna “*De poesía moderna*” se titula. Caracteriza el momento y la razón de ser de esta poesía, la “moderna”,

“*El poema de la mente en el acto de hallar
Lo que le basta.*”

Wallace Stevens nace el 2 de octubre de 1879 en Reading, Pensilvania, Estados Unidos. Egresó de abogacía en la Escuela de Derecho de Nueva York. Hijo de abogado y poeta. La revista *Harvard Advocate* publica sus primeros versos al filo de 1900. La obra poética se reúne en dos volúmenes: *Colección de poemas* (1954). *Obra póstuma* (1957). En este último incluye textos críticos y *Adagia*, colección de 280 aforismos.

Stevens publica su primer poemario *Armornio* en 1923. Luego *Ideas y Orden* (1936), *El hombre de la guitarra azul* (1937), *Partes de un mundo* (1942), *Viaje al verano* (1947) y *Las auroras de otoño* (1950). En 1951, poco antes de morir, reúne sus ensayos críticos en *Necessary Angel*. Fallece el 2 de agosto de 1955. Después de Walt Whitman, Stevens, es la voz más importante de la poesía de Estados Unidos.

PALABRA AL VIENTO

PALABRA AL VIENTO: LAS LITERATURAS INVISIBLES EN LA UNIVERSIDAD

Por: Gladys Zamudio Tobar

*P*alabra al viento: las literaturas invisibles en la universidad es una reflexión acerca de qué sucede con los saberes literarios, orales o escritos, de los estudiantes que llegan a la educación superior. Es una propuesta que pretende romper el silencio de las letras escritas con el golpe de voz de las narrativas orales de los estudiantes y sus familias, que se expresan, en mitos y leyendas, en muchas ocasiones, perdidas en el horizonte, ignoradas y olvidadas por la academia tradicional, que –por lo general- es retórica y vacía.

En el camino pedagógico se busca identificar la palabra despierta, creada al desnudo ritmo de los tambores y de la magia, que hacen posible la improvisación y, en consecuencia, los lenguajes poéticos, donde se descubren vertientes intelectuales de los repentistas, maneras de ser y de vivir, de actuar y de pensar, abandonadas por la cruenta peste del olvido. “El problema parece resolverse de esta manera: lo oral se margina de lo letrado por no obedecer a los modelos de la tradición escritural.” Freja De La Hoz, A. (2012).

Es necesario que los docentes universitarios indagemos, a través de las narraciones hechas por estudiantes universitarios provenientes de diferentes lugares del Valle y departamentos aledaños a este; que detectemos las rutas narrativas o poéticas de los jóvenes que ingresan a las universidades caleñas y las historias de sus familias con la palabra. Es preciso identificar cuáles son las otras literaturas (orales o alternativas); averiguar sobre los giros literarios,

matices fonéticos, características, imaginarios y orígenes de las discursividades halladas en sus tierras natales -Buenaventura, Guapi, Tumaco, Timbiquí y pueblos del Chocó- escenarios conocidos como la cuna de las voces al viento, de las improvisaciones y de las poesías repentistas, en la costa pacífica colombiana o como las denomina Alfredo Vanín Culturas de la manglería.

En Latinoamérica como en otras partes del mundo, la escrituralidad se ha alimentado de la oralidad, se trata de una «cultura híbrida», como diría García Canclini (1989), en la que lo popular oral ha entrado en los temas de lo culto escritural. Freja De La Hoz, A. (2012).

Sin lugar a dudas, nuestras literaturas han cambiado, no sólo por los usos tecnológicos sino por las diversas maneras de concebir el mundo, que desbordan el lugar de las estandarizaciones educativas. He aquí el problema que planteo. En esa red virtual, y no tejida por las manos de los nativos, se pierden sus prácticas culturales.

Una vez terminado el proyecto *Comprensión lectora y permanencia en la USC, Universidad Santiago de Cali*, donde se implementaron cinco estrategias para amainar un poco el abandono de los estudios, por parte de quienes ingresan a la Institución, surge la inquietud acerca de ¿qué sucede con las expresiones literarias, artísticas y culturales con las que vienen los estudiantes de sus veredas, pueblos, playas o lugares ciudadanos donde no se habla el mismo lenguaje de la educación superior?

Se contribuye a la permanencia enseñando las tipologías textuales, estrategias de comprensión lectora para decodificar textos académicos y científicos y se da una especie de adiestramiento, una adaptación a los cánones de lectura y escritura universitarios, acallando los decires y las voces con las que, los estudiantes, crecieron y construyeron sentidos y significados.

Me refiero, sobre todo, a las comunidades afrodescendientes que tejen décimas, que hacen coplas y crean historias improvisadas; también a los estudiantes indígenas, cuya primera lengua es el nasayuwe y la segunda el castellano, pero que en su lengua ancestral han derivado por el mundo escribiendo con los rituales de la palabra y el canto sus percepciones del micro y macro universo, dando cumplimiento a la función ideativa del lenguaje (Halliday, 1979)

En el proyecto realizado, verdaderamente se logró aproximar a los estudiantes a los procesos académicos que, con el tiempo, seguramente, les permitirán graduarse, pero queda una sensación de vacío frente a sus experiencias, saberes y subjetividades. Vienen a la mente preguntas como ¿qué sucede con el

ser esencial de nuestros estudiantes, con sus voces, con lo que aprendieron en sus comunidades? ¿Realmente este proceso responde a una educación inclusiva y diversa? ¿Qué podemos hacer los docentes universitarios para integrar esos saberes a los lineamientos curriculares de la educación superior, cuando la universidad debiera permitir ese diálogo de singularidades y a partir del mismo construir nuevos conocimientos y no redundar en los ya existentes ni invisibilizar las expresiones propias de estos estudiantes, todavía representantes de algunas comunidades ancestrales?

Este es un llamado a los docentes que ante estos interrogantes gritan al unísono “Así ha sido siempre” “Esto no puede cambiar” “Eso no está en los lineamientos curriculares del MEN”. El maestro debe pensar en las variables del aprendizaje y del goce hacia el conocimiento y la construcción de una vida autónoma, creativa y científica.

La voz del maestro, su discurso, su quehacer tampoco deben ser callados. Si bien es cierto que él –como ser institucional- está sujeto al cumplimiento de los estándares y las condiciones de calidad educativa que exige el sistema educativo de un país, también es verdad que puede ser partícipe para modificar y proponer un manifiesto que dé como resultado unas nuevas políticas educativas, consecuentes con las diversidades y respetuosas de las mismas.

El mundo discursivo del maestro, su vínculo pedagógico, se centra y se sujeta en la capacidad del maestro y de sus prácticas, por equilibrar las relaciones entre lo legislativo-político y académico, esto significa que en los contextos de práctica del maestro hay unas prácticas visibles y otras que han sido invisibles, porque las relaciones de poder en el orden de la reglamentación, no permiten la participación del maestro y de su contexto propiamente discursivo. Saravia (2013).

Si no hay quien vele por el microcurrículo, por los saberes diferenciales de estudiantes y profesores, por las subjetividades y diversidades, será complejo que haya permanencia en la educación superior, una permanencia sólida que a largo plazo ofrezca estados de confianza en los estudiantes -y en los maestros- que les permitan defender su punto de vista y crear nuevas propuestas; entonces, podrán llevar a cabo acciones que beneficien su propio entorno.

Por consiguiente, no se trata de una permanencia para conseguir solamente un conjunto de estudiantes graduados, que cumplen técnicamente con su profesión. Tampoco es ideal un equipo docente que sólo diligencia formatos y cumple con el llenado de los estándares para tener una mal llamada educación

de calidad, sino maestros que transformen su ser en procura de la formación de sujetos, mediante conversaciones en torno a inquietudes de los otros seres humanos que los acompañan.

La formación del sujeto surge como una práctica sobre los modos de ver y nombrar las experiencias en las que dicho sujeto se configura. Para Michel Foucault (1994a) la formación del sujeto se entiende como una práctica de sí que produce saber y se asume como una tarea por realizar. Las investigaciones foucaultianas han permitido pensar al sujeto como un producto histórico y político. Frente al interrogante cartesiano ¿Quién soy yo?, que define un “yo” para todo tiempo y lugar, Foucault (1994) se pregunta ¿Quiénes somos en este momento preciso de la historia? La pregunta que construye ¿Quiénes somos hoy? se enfrenta a un “yo” como esencia natural y se refiere a un “nosotros” constituido en un espacio y tiempo determinado. Peláez & Cano (2013, p. 2).

Los ejercicios vitales de construcción y expresión propia de los estudiantes, esas prácticas de sí que producen saberes, son las que forman sujetos y si se les reprime o se desdibujan sus saberes, paulatinamente estos se extinguen, propiciando el eco de una sola voz y dejando en el olvido las otras, que también merecen ser escuchadas porque nutren la vida intelectual y emocional.

Al respecto Freja (2010) manifiesta: “La exploración en fenómenos culturales y literarios de este tipo, y en zonas geográficas poco visibles, es un trabajo necesario para el proceso de promoción, producción y preservación de expresiones en riesgo de extinción.” (p. 3).

La universidad no puede permitir que se pierdan los legados culturales y las literaturas que hoy son invisibles porque se han estudiado poco o quizá ni siquiera se han identificado. Una manera de visibilizarlas es identificándolas e integrándolas al currículo, pero para ello se debe detectar dónde están, saber si los estudiantes que ingresan a las universidades y sus familias practican esas otras literaturas.

Un ejemplo de lo anterior, es el análisis de las literaturas de la costa caribe colombiana, realizado por el investigador Freja (2010) quien halló lo siguiente:

La región conocida como la sabana de Bolívar presenta importantes manifestaciones culturales en diferentes campos del arte como la música, la danza y la poesía, que todavía son muy poco conocidas fuera de su contexto regional, y, por tanto, incluso hoy, no han sido estudiadas. Estas manifestaciones poseen una amplia tradición y hacen parte de un legado cultural fruto del sincretismo racial del indígena, el africano y el español. (p.296).

El reconocimiento de expresiones literarias como las anteriores, en las universidades, no sólo representa espacios para la investigación en literatura comparativa -entre las producciones orales y escritas- sino que se convierte en un ejercicio de enmienda con las personas que con esfuerzo llegan a la educación superior, pero pronto son excluidas por no tener los códigos elaborados de la lectura y escritura académica o las narrativas propias de este ámbito.

Esas literaturas, las que se invisibilizan en la academia, han sido más estudiadas por antropólogos que por literatos, debido a las siguientes razones que explica Freja (2016) en una entrevista publicada en *El Espectador*, donde le plantean la pregunta: ¿Por qué cree que este tipo de manifestaciones poéticas de la literatura oral son poco estudiadas por los literatos y sí por la antropología?

La respuesta es quizás muy sencilla, pero al mismo tiempo muy triste. Los estudios literarios han heredado, por un lado, el paradigma del siglo XIX, según los cuales la literatura era entendida como el “arte de las bellas letras” y, por otro lado, se ha conservado la tradición artística europea como la estética predominante. Tal vez los únicos estudiosos de la literatura que abordan fenómenos de literatura oral y popular son los medievalistas, quienes estudian la lírica popular europea como un fenómeno previo al Renacimiento artístico. Pareciera que luego del siglo XV la literatura europea se dio de forma escrita. Mientras que en áreas como la antropología los elementos populares (“folklóricos”) tuvieron mucha importancia en la segunda mitad del siglo XX.

El término “literatura” ya superó su etimología y hoy la entendemos como el “arte de la palabra”, no importa si se trata de la palabra escrita u oral. Freja (2016).

Esto quiere decir que es tiempo de que la academia sea más proactiva frente a las manifestaciones culturales y no se convierta en sí misma en un obstáculo epistemológico contraviniendo los principios fundamentales de la educación superior, que privilegia el diálogo de saberes, desde una perspectiva horizontal, en aras de la construcción de nuevos conocimientos y la formación de nuevos sujetos que preserven sus legados culturales ancestrales.

Referencias bibliográficas

- Peláez & Cano (2013). Pensarse a sí mismos, un horizonte para los maestros en el siglo xxi. Autoeducación digital. Perú. Recuperado de: <https://saravia.wordpress.com/2013/11/12/pensarse-a-si-mismos-un-horizonte-para-los-maestros-en-el-siglo-xxi-i/>
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. París, Francia: Gallimard.
- Freja, A. (2010). La décima espinela en el canto popular de la Sabana de Bolívar. Literatura: teoría, historia, crítica. N°12, octubre 2010. Universidad Nacional de Colombia.
- Freja, A. (2012) Romances, coplas y décimas en el Pacífico y el Caribe colombiano: poética de una literatura oral en Colombia. Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia.
- Freja, A. (2016). Reivindicar la literatura oral. Colombia: El espectador. Enero 18.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas (ix) (2013). Recuperado de: <https://saravia.wordpress.com/2013/11/06/politicas-publicas-saber-pedagogico-y-practias-pedagogicas-ix/>
- Vanín, A. (1993). Cultura del litoral Pacífico: todos los mundos son reales. En Colombia Pacífico. Volumen 2. Pablo Leyva (ed.). Bogotá: Fondo FEN.

LA HISTORIA DE VIDA

LA HISTORIA DE VIDA, UN CAMINO A LA ESCRITURA

Por: Silvia María Rojas de Rojas

El ser humano utiliza el lenguaje oral la mayor parte del tiempo, como medio de comunicación con sus semejantes; puede pasar horas y horas hablando o entablando diferentes temas, y sus ideas fluyen sin ningún obstáculo para expresarlas; pero si por alguna razón, se ve precisado a evidenciar por escrito siquiera una mínima parte de su conversación, a la gran mayoría inmediatamente le produce un bloqueo angustiante, no dejándose esperar interrogantes tales como: ¿Qué escribo? ¿Cómo inicio? ¿Qué sigue?, ¿Cómo termino?; preguntas éstas que no pasaron por sus mentes mientras se hablaba. Es pues de suma urgencia proponer estrategias que motiven sobre todo a nuestros estudiantes para que incursionen por el camino de la escritura, con placer y constancia.

Resulta de esta manera pertinente retomar reflexiones de algunos escritores inquietos sobre el tema de la escritura, en cuanto a que:” **Se escribe sólo de lo que se conoce**” para llegar a la conclusión que no hay tema que nadie conozca más, que el de su propia vida. Por tal razón **la historia de vida** se constituye en herramienta indispensable para que el estudiante se motive y entre al mundo de la escritura; este aspecto hace que quien reconstruye **su historia de vida** retome episodios, o haga un recorrido de sus acciones a lo largo de su existencia, encontrándose tal vez con recuerdos que hasta ese entonces habían quedado olvidados y que en un tiempo determinado fueron influyentes en su modo de actuar y de pensar, aún sin darse cuenta.

En la **Historia de vida** entra como factor importante la Investigación, el estudiante indaga a terceros sobre aspectos que no recuerda o no conoce por completo, y en la medida en que se reconstruyen entran a formar parte de su registro, convirtiéndose en la narración de sus propias vivencias.

Existen diversas formas de abordar la historia de vida, se proponen dos de ellas; **la forma tradicional** en la que el relator hace un recuento cronológico de hechos contados con detalles minuciosos donde se describen preferiblemente los que más han marcado su vida; no importa si ha sido en forma positiva o negativa pero que igualmente recuerda con más intensidad y frecuencia y que, dependiendo de su impacto, han sido recordados a través del tiempo.

Otra forma de abordar el tema es por medio **de las dimensiones de la personalidad** que, según Julio César Arboleda en su libro *Metodologías del Aprendizaje* son las siguientes: Psíquica –mental, Física, Social, Espiritual-Religiosa, Cultural –Artística, Ecológica, Moral, Ética, Histórica y Política. Todo ser humano requiere del desarrollo de sus dimensiones para realizarse como persona sin dejar de lado sus emociones, sentimientos, percepciones, voluntad imaginación, pensamiento, inteligencia, motivación y aprendizaje. **La historia de vida** desde las dimensiones se construye en una unidad compleja no siendo posible tomar por separado cada una de ellas debido a su mismo objeto integral y complejo. Elaborar la historia de vida desde las dimensiones permite incursionar detalladamente en cada uno de los aspectos que intervienen en el actuar de la persona.

ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA HISTORIA DE VIDA

Los avances, científicos, tecnológicos, económicos, sociológicos, educativos, etc., han generado nuevas situaciones que nos someten a procesos de crisis personales, sociales y, de igual manera, a la búsqueda de soluciones para lograr el equilibrio. De ahí que las distintas ciencias, tecnológicas y humanas buscan soluciones poniendo al servicio recursos, medios e instrumentos (**entre ellos la historia de vida,**) para detectar las dificultades y el desequilibrio que sufren las personas y las instituciones de manera que se pueda recoger la información requerida en la solución de dichos problemas.

La historia de vida, como instrumento de diagnóstico e intervención, se sitúa en las perspectivas de la concepción dinámica y compleja del ser humano, de tal manera que en la medida en que las personas empiezan a escribir y a

narrar sus vidas se genera un proceso de remoción dinámico que crea un desorden en sus dimensiones emocionales, intelectuales y racionales afectando el orden estructural y sistémico de su entorno.

Cuando una persona entra en razón de que algunos comportamientos afectan su vida y en consecuencia la relación con los demás, siente desarmonía, cuestionamiento y un malestar que la lleva a preocuparse por detectar las causas o razones que le crean esa situación; utilizar **la historia de vida** como instrumento para detectar dichas causas, significa que hay que tomar conciencia de su complejidad; este instrumento no es lineal sino dinámico, complejo y global ya que a la vez que se narra, se describen situaciones o se expresan vivencias; además de aportarse información se está tomando conciencia de quién es y le facilita recursos para reestructurarse de otro modo.

Delory, Monberger (2000)², afirma que *“para utilizar la historia de vida, se debe tener previa formación, puesto que es necesario no sólo conocer la naturaleza del método sino que esta intervención no es puntual ya que afecta al estilo o modo de vida que el sujeto maneja”*. Esta formación induce a la persona que hace su **historia de vida** a descifrar su existencia, comprenderla y darle sentido, lo que le permite situarse y estructurarse en relación consigo mismo y con los otros en el juego de las interacciones.

La historia de vida adquiere una dimensión particular de socialización cuando se desarrolla en presencia de otros; es de gran relevancia que las personas se sientan escuchadas, comprendidas y valoradas. También se hace necesario establecer unas normas de funcionamiento y éticas las cuales deben respetarse. **La comunicación** es la primera de ellas. Una comunicación plena es un compartir dinámico donde tengo la capacidad de descubrirme ante los demás de ser escuchado y de escuchar. Lo que no se dice, es otro aspecto que se debe considerar; es importante aceptar los límites de la comunicación ya que permite salvaguardar ciertas normas de intimidad.

Otro elemento a tener en cuenta es **la escucha**; escuchar a quien se expresa sin emitir juicios de valor, intentando comprender su mundo interior, le permite ir más lejos en su expresión, y avanzar en su entendimiento de sí mismo, crea confianza y ayuda a fluir recuerdos que en otra situación no habría sido posible compartir. La puesta en común de diversas historias de vida hace emerger aspectos comunes y diferentes en todas y cada una de ellas, que relacionados

2 Delory-Momberger, Ch. (2000): *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

entre sí provocan en los participantes reflexión, que en determinados casos los lleven a concluir que sus problemas en realidad no son tan graves como inicialmente fueron concebidos.

Son pues éstos algunos aspectos sugeridos para tener en cuenta en la utilización de **la historia de vida** como instrumento y medio de diagnóstico e intervención educativa.

DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS AL ENFOQUE POR COMPRENSIONES Y PROYECTOS DE VIDA

Por: Julio César Arboleda^{3*}

RESUMEN

El concepto comprensión, aplicado a los contextos cognitivo, conceptual y discursivo, ha cambiado sustancialmente. Hasta poco antes de iniciar el presente siglo la comprensión se confundía con el entendimiento, era reducida a un mecanismo intelectual, de procesamiento mental. Quien comprende un texto o un concepto no sólo los debe entender, es decir apropiarse intelectual y afectivamente de un objeto de estudio sino, además, vivir a partir de éste una experiencia personal / social en la que aplique, use, vivencie, reflexione y/o genere ideas o nuevo conocimiento.

Comprender un texto o los conceptos relacionados con los temas de estudio pasa por construir significados y vivir, a partir de éstos; experiencias tales que permitan al “comprendedor” construir sentidos, si se prefiere, encontrar utilidad a lo que lee o aprende. Ese es el reto del educador del mundo de hoy (Arboleda, 2007B). La formación verdaderamente integral y la construcción de mundos me-

3 * j.c.arboleda@hotmail.com Asesor del enfoque Pedagogía por proyectos de vida y Desarrollo de comprensiones. Director Red Colombiana de Pedagogía (RCP). Investigador grupo Ciencias del lenguaje (USC). Autor de los textos: Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida (F.P., 2007), Estrategias para la comprensión significativa (editorial Magisterio, 2005), Mapas cognitivos (Lei, 2000), Pensamiento lateral y aprendizajes (e. Magisterio, 2007), Modelos pedagógicos autónomos (FP- UAC, 2007). Otros.

jores, sentido último del acto de educar, precisa de una formación que permita ir más allá del (sistema actual de) aprendizaje por competencias, para construir un sistema basado en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida.

Todo docente debe tener claro que el aprendizaje y la comprensión son conceptos plurales. La competencia pedagógica para favorecer la comprensión y formar personas pasa por diferenciar y promover a) diversos tipos tanto de aprendizaje (memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida) como de comprensión (cognitiva, conceptual, discursiva, axiológica y crítica, entre otras).

PALABRAS CLAVE

Educación, aprendizaje semántico, por competencias, por comprensiones, por proyectos de vida; comprensiones cognitivas, crítica, conceptual, axiológica, discursiva; entendimiento, comprensión, pedagogía flexible, comprensión de la comprensión, pensamiento e inteligencia.

INTRODUCCIÓN

En esta exposición se desarrolla la idea según la cual es posible y necesario pasar del sistema de formación por competencias al sistema de formación por comprensiones. De este modo la acción de *educar* no encontraría en el enfoque hegemónico por competencias un impedimento para el desarrollo del sujeto como persona, que afirme en sus actos la vida. No quiero decir que este enfoque constituya el único freno a la acción de educar y/o formar integralmente, pues cada sociedad se las ha arreglado para imponer su espíritu en el acto educativo; la actual no sólo priva de la capacidad y la oportunidad para pensar de manera autónoma y crítica, sino de asumir una formación en la libertad, en la mayoría de edad, en el reconocimiento del otro, en la autoestima y la solidaridad.

En primer lugar, se presentan las líneas generales del proceso que va del aprendizaje a la comprensión, pasando por los potenciales que hoy se reconocen como competencias, momento en el cual proponemos una discusión sobre la pertinencia o no de éstas en un sistema de enseñanza o aprendizaje por comprensión y proyectos de vida. En la misma descripción de este proceso se diferencian los conceptos entendimiento y comprensión, y se distinguen 5 tipos de aprendizaje y cinco tipos de comprensión, categorización que ya

hemos propuesto en otros textos (Arboleda 2005, 2007). En segundo lugar, se precisan los aprendizajes que demandan la sociedad actual, la comprensión y la formación integral; en el interregno, se sugieren algunas de las condiciones que requiere el paso del modelo dominante de la formación por competencias a un modelo basado en el desarrollo de la persona humana, en el cual se hace imperativo fortalecer, a la luz de pedagogías flexibles, aprendizajes por comprensiones y por proyectos de vida.

El marco conceptual utilizado para el desarrollo expositivo- argumentativo está basado en los términos clave relacionados después del resumen – entre los cuales *educar* constituye el concepto medular --, los cuales hemos refinado en este y otros espacios, como un aporte a las teorías que constituyen sus objetos de estudio. Nuestra mirada a la comprensión de la comprensión abarca espacios que poco o aún no han sido abordados en el seno de las ciencias cognitivas y de la educación, incluidas las ciencias del lenguaje. Por esta razón, propongo iniciar un diálogo sobre la cuestión.⁴

De la información a la comprensión

Un aprendizaje deviene del modo como se opere una información. Sobre el particular se ha hablado de muchos niveles de aprendizaje. Dadas las similitudes entre algunos de éstos he propuesto cinco categorías (Arboleda, 2007): aprendizajes memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida. Veamos.

Si la actitud o intención ante la información por parte del aprendiz y/o del sistema o política educativa es la repetición de datos, este aprendizaje es *memorístico*. Si, además o por el contrario, interesa representarla en la mente procesándola, si se prefiere usando operaciones y estrategias cognitivas de organización e interpretación, estamos hablando ya de un *aprendizaje semántico*, en el que interesa la construcción de *significados* a partir del procesamiento de datos o informaciones.

Precisamente este aprendizaje no es el que domina en los procesos de formación de nuestra escuela dado que, entre otras razones, en su mayor parte requiere el procesamiento mental de la información como condición para interpretar y construir significados y conocimientos. Podríamos, además,

4 Los interesados pueden enviar sus aportes, comentarios o preguntas a los siguientes correos: j.c.arboleda@hotmail.com

agregar argumentos relacionados con la ignorancia de la institución educativa acerca de los conocimientos que posee o de los cuales carece el estudiante para aproximarse al saber, procesar información, reflexionar, aplicar o generar conocimiento. Son muchos los aspectos que este ente, incluido el profesor, desconoce de la realidad de cada estudiante y de los procesos de construcción de conocimiento, y es poco lo que sabe abordar pedagógica, metodológica y didácticamente respecto de aquellos que cree, intuye o alcanza a conocer, hasta el extremo de pretender que con una herramienta o estrategia didáctica/metodológica (incluida la explicación del profesor) basta para que aquel construya significados y, peor aún, comprenda.

Aquí cobran vital importancia varios aspectos. Por ejemplo, los conocimientos y las creencias, opiniones, actitudes, ideologías, entre otros. En el campo del conocimiento, esfera de diverso tipo y en la que aún se espera recibir, de acuerdo con van Dijk (2002)⁵, aportes de categorización por parte de la epistemología y de las ciencias relacionadas con ésta, se halla la denominada estructura de *conocimientos previos*. Todos los enfoques actuales relacionados con el aprendizaje coinciden en que nadie interpreta un nuevo conocimiento si no posee los esquemas adecuados para hacerlo. Nadie dividiría si no supiese multiplicar, es un caso típico. El esquema de conocimientos previos, junto con esquemas cognitivos, metodológicos, afectivos y volitivos, intervienen en la construcción de conocimientos que demanda este aprendizaje. Si el aprendiz tiene la posibilidad de re-conocer y desarrollar sus propios estilos de aprendizaje y de pensamiento (Arboleda, 2007A), tendría a mi juicio mayor éxito en este proceso.

Este último aspecto le confiere relevancia a las posturas interestructurantes (Not, 83), que demandan de los sistemas educativos la generación de mayores oportunidades y capacidades para desarrollar en la acción formativa procesos autoestructurantes (desempeños y acciones proactivas de los estudiantes) y heteroestructurantes (intervenciones educativas y pedagógicas idóneas en la formación de las estructuras mentales de los estudiantes). Un docente o escuela que desconozca o soslaye la necesidad y capacidad de apropiarse pedagógica, didáctica y metodológicamente de la realidad de cada alumno, de su contexto familiar, cultural, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus esque-

5 Este analista del discurso propone una categorización de los tipos de conocimiento que intervienen en el procesamiento del discurso: a) conocimiento personal vs. conocimiento social; b) conocimiento social y grupal vs. conocimiento cultural; conocimiento sobre eventos específicos vs. propiedades generales de los eventos; conocimiento sobre eventos históricos vs. estructuras sociales y políticas.

mas pre-conceptuales, entre otros aspectos de su singularidad, está en mayor desventaja para intervenir adecuadamente en la formación de aprendizajes semánticos por parte de éste y, peor aún, para la formación de comprensiones y proyectos de vida. A continuación trazo líneas generales de mi comprensión de la comprensión.

El aprendizaje por comprensión

El aprendizaje por comprensión exige la formación de aprendizajes semánticos. Como se sabe, nadie comprende si no construye significados y sentidos. El aprendizaje semántico aporta más a la primera construcción; el aprendizaje por comprensión, a una y otra. La construcción de significados es un proceso más *cognitivo*, pues, como vimos arriba, el aprendiz debe poseer capacidades y habilidades para organizar una información y procesarla ofreciendo adecuados argumentos y explicaciones frente a los enunciados que la representan o constituyen; la construcción de sentidos es, por su parte, un proceso más *cognitivo-operativo*, pues no sólo precisa de una adecuada construcción de conocimientos, sino además de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para aplicar el conocimiento, atributos asignados a las competencias, enfoque dominante en el mundo escolar de hoy. Dicho en un sentido técnico, nadie construye sentidos si no usa el conocimiento, y nadie comprende de manera verdadera, si no vive una experiencia de aplicación y reflexión del conocimiento o concepto procesado.

Esta percepción va más allá del acercamiento que anteriormente se hacía a la comprensión, en cuanto se la reducía a un mecanismo intelectual, confundiendo con el *entendimiento*. Hoy parece haber claridad en que la comprensión es un proceso básicamente cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo-experiencial (Arboleda, 2003, 2005, 2007, 2008). Para decirlo con Perkins (93), la comprensión se refiere a pensar y actuar flexiblemente con lo que se sabe, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios. En este sentido, la comprensión dependerá del desempeño cognitivo y operativo, pasando por lo socioafectivo, que realice el sujeto frente al objeto de conocimiento. Así, desempeños, léase aplicaciones del conocimiento más exigentes se traducen en mayor grado de comprensión, trátense de complejidades referidas a la solución, diseño o prevención de problemas, a eventos o situaciones reales, imaginarias o ideales.

En esta línea, la construcción de sentidos, imperativo de la comprensión, no sólo requiere operar con la información sino, sobre todo, con el conocimiento, asumido éste como apropiación de aquella, desde los significados construidos a partir de la misma; así mismo, exige *usar* los conocimientos y *reflexionar* sobre la experiencia. Los procesos cognitivos son inherentes a todo el proceso operacional y aplicativo que demanda la construcción de sentidos. Dónde entra el pensamiento? Quiere decir esto que toda aplicación del conocimiento precisa el uso del pensamiento? Si es así, ¿el pensamiento sería inherente tanto a la comprensión como a las competencias?

Justamente una de las diferencias entre estos dos sistemas de aprendizaje radica en el pensamiento. A mi modo de ver, las competencias están más ligadas a desempeños de *inteligencia*, mientras que la comprensión a los actos de *pensamiento*. En el proceso de apropiación y uso del conocimiento (competencias) son útiles atributos de la inteligencia tales como la rapidez, habilidad, precisión y la eficacia. ¿No es eso lo que en últimas reclama a la escuela este mundo inmediatista para formar estudiantes competentes? La comprensión estaría más asociada al *pensamiento*, es decir a la virtud de usar la inteligencia (las competencias) en la experiencia de mundo del sujeto comprendedor (Arboleda, 2006). Extrapolando a De Bono (96), muchas personas son inteligentes (léase, competentes) y no saben pensar. Sin pensamiento no hay comprensión. El pensamiento que exigirían las competencias no es, al menos, el que estos procesos demandan, relacionado con usar, a fuego lento, estrategias y operaciones mentales, sin el afán de precisión y rapidez, y vivir experiencias de reflexión, de generación de ideas, de autocorrección y redireccionamiento⁶.

6 Una estrategia para favorecer la comprensión, tanto el procesamiento como la aplicación de conocimiento y reflexión actuante, es el ejercicio de heterordinaciones, propuesta que desarrollamos en diversos espacios (Arboleda, 2005- 2007). La heterordinación es una operación de pensamiento de orden superior en virtud de la cual alguien usa el conocimiento estableciendo a partir de este relaciones endógenas (al interior del objeto de conocimiento) o exógenas (entre este y otros objetos, incluido el sujeto comprendedor, su entorno, su mundo íntimo, externo y mundos posibles), y realizando procesos de recontextualización y metarepresentación, desempeños en los cuales usa y vivencia el saber y/o genera nuevo conocimiento.

Una ampliación tanto de esta estrategia como de la diferenciación entre inteligencia y pensamiento se realiza en (Arboleda, 2005- 2006- 2007). Allí mismo se hace alusión a la comprensión no consciente, tácita, implícita, que la formación para la comprensión no debe poder soslayar. No todo lo que uno comprende es producto de la reflexión y los actos deliberados y racionales: eso hace parte del mundo de la experienciación que involucra todo proceso de comprensión.

Comprensión vs. Competencias

El *aprendizaje por competencias* exige del sujeto poseer capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación del conocimiento en diversos contextos. Si bien es cierto estos potenciales sirven en parte los fines de la construcción de sentidos, lo que a mi juicio vale la pena reflexionar es sobre el sentido de su desarrollo. Un sentido derivado de la política de competencias podría referirse al hecho de que en una sociedad de consumo como la nuestra el dominio de tales potenciales genera mayor rentabilidad económica puesto que aporta eficiencia y eficacia en las relaciones basadas en bienes y servicios: las personas rinden más en el marco de las relaciones de producción, generan ideas, interpretan datos y se comunican efectivamente; en fin, afirman en su proceder las competencias requeridas por el desarrollo económico. En el enfoque por competencias importa más la capacidad para *aplicar* el conocimiento, que si el sujeto construye sentidos en su proceso de aplicación.

Cuestión muy distinta se da en el enfoque y en el proceso de la comprensión, que es un concepto inalienable, cuyo medio natural o elemento nato, fundante reside en la generación de oportunidades y capacidades para el desarrollo humano y de la vida. En este mecanismo no puede haber una aplicación mecánica o instrumentalizada: la aplicación por la aplicación o para la rentabilidad. El carácter *fundamental* de la comprensión no niega la vida ni la persona, por el contrario, las afirma. Tal ejercicio racional y no racional debe traducirse en construcción de sentidos, proceso que precisa la reflexión, al menos, frente a los desempeños: intencionalidad, posibilidades, extrapolación, interpolación, generatividad, endogenización, metacognición o control de desempeños, mirar viendo o ver con pensamiento lateral el objeto de conocimiento (Arboleda, 2007A), entre otras habilidades heterordinantes.

Así, en caso de darse la construcción de sentido en el desarrollo de competencias, esta no correspondería a su medio, pues el entorno o elemento de la construcción de sentidos que exige la comprensión implica lo que podríamos denominar un *metadesempeño*: la capacidad evaluativa y la actitud crítica, dialógica y propositiva que asume un comprendedor frente a los desempeños o actuaciones que efectúa. La metacognición es esencial a la comprensión más no a la competencia. En esta última el sujeto obra en función de la tarea, sin importar su comprensión del propósito y el proceso. En la comprensión

axiológica⁷, por ejemplo, la metacognición es un proceso tácito, en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión, sin dejar de reflexionar (consciente o tácitamente) para construir sentidos y obrar de frente al mínimo ético de afirmar la vida.

Comprender la tolerancia, por ejemplo, no sólo precisa entender adecuadamente este concepto en el contexto en el que se use y analizar situaciones de intolerancia del mundo de la vida, sino además vivir experiencias personales y sociales a partir del mismo: proceder con tolerancia en el mundo de la vida, reflexionando y controlando sus mismos desempeños, y acaso aportando desde la ejemplaridad a la construcción social de tolerancia.

Como se ve, la comprensión no solo entraña la construcción de significados, sino y sobre todo la *experiencia* a partir de lo significado, así como la reflexión propositiva o consciencia actuante sobre los procesos y acciones implicadas, de cara a encontrarle o conferirle utilidad personal y social al objeto de conocimiento. En eso consiste, a mi modo de ver, la *construcción de sentido de la comprensión*. Se trata de una construcción cognitiva, afectiva, operativa, metacognitiva y valórica, si se prefiere, ético- pragmática, cualidades que examinamos en los textos referidos. La competencia no exige ni la reflexión crítica -- ¿por qué nuestros sistemas educativos no promueven el desarrollo de esta capacidad? -- ni el proceso metacognitivo en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión. En la comprensión la metacognición es un proceso tácito, implícito en razón de avanzar desempeños más complejos frente a un propósito, y cobra ribetes axiológicos para orientar la acción hacia fines dignos.

He ahí el dilema. Nuestra escuela promueve el desarrollo de competencias, o el desarrollo de comprensiones; la construcción de significados y la aplicación y uso del conocimiento para la rentabilidad, o la construcción de significados y sentidos propia de una comprensión *fundamental*, edificadora para el desarrollo humano y de la vida.

7 Proceso en virtud del cual un sujeto se apropia cognitivamente y afectivamente de un concepto valórico, y reflexiona propositivamente sobre el mismo para controlar el uso personal y social de este en su experiencia de mundo. (Arboleda, 2008, en prensa).

Aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida

Frente a esta última razón, el *aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida* constituye un reto para la escuela interesada en reivindicar la verdadera función del acto de *educar*: formar personas. Este aprendizaje precisa tanto la construcción de significados (aprendizaje semántico) como la construcción de sentidos -- proceso que inicialmente comporta los potenciales capitalizados por la sociedad de consumo o global bajo el apelativo de competencias --, pero que incluye la consciencia actuante, autorregulativa y constructiva del sujeto (aprendizaje por comprensión). Sin embargo, enfatiza en la vivenciación y generación del conocimiento para potenciar la construcción de proyectos de vida. Si lo relevante en el aprendizaje por comprensión es la aplicación de conocimiento, y la reflexión ético actuante a partir de la misma, lo capital en el aprendizaje por proyectos de vida es que el sujeto comprendedor *vivencie* el conocimiento y le encuentre una utilidad real a éste mientras lo aplica y usa en su propia vida, en su experiencia de mundo, en aras de enriquecerla y aportar significativamente al desarrollo humano y de la vida.

Es más, el aprendizaje por proyectos de vida fortalece una comprensión significativa, edificadora del ser humano. Le permite a los sujetos no solo construir significados y sentidos, sino además generar oportunidades y capacidades para el desarrollo integral de sí mismo y de sus congéneres (Arboleda, 2007-2008). En este aprendizaje los objetos de estudio (temas, conceptos, textos, situaciones) no sólo pueden ser comprendidos cognitivamente, crítica y conceptualmente, sino además axiológica y significativamente (léase integralmente), en tanto permite que la apropiación del conocimiento (la virtud del comprendedor para explicar y operar los enunciados y procesos básicos) dé lugar, a partir de los mismos, a la realización de diagnósticos personales y sociales, diseño de planes de mejoramiento y contingencia que incorporen actividades y tiempos, implementación, seguimiento y control de los mismos⁸.

Un tema como *los ángulos*, por ejemplo, debería incluir en la evaluación no solo los significados y sentidos que el estudiante debe construir a partir del mismo, sino también algunas *evidencias* que den cuenta de ciertos cambios de este en sus proyectos de vida. Si el profesor o la orientación precisan realizar una aplicación al *proyecto de vida fisiológico* del alumno, por ejemplo al cuidado de la espalda, en la cual el estudiante pudiera determinar y explicar

8 En los textos mencionados presento los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares del programa *Pedagogía por proyectos de vida* desde el cual apporto al desarrollo de la comprensión y la formación integral.

matemáticamente la clase de ángulos que se forman en indebidas y adecuadas posturas, la evaluación formativa generaría oportunidades y capacidades para que aquellos crecieran en este aspecto, y en consecuencia, primera, la *calificación* no incluiría solamente pruebas orales o escritas, sino también criterios, entre otros, las evidencias de proyecto de vida, y segunda, sería asignada por consenso al final del periodo del año lectivo, una vez se reflexione sobre el avance del plan en referencia (Arboleda, 2007 C). Como se puede advertir, el aprendizaje por proyectos de vida asegura la construcción de significados, sentidos y comprensiones.

Por todas éstas, y otras razones, el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida debería reemplazar al sistema dominante basado en competencias, no sólo porque la misma comprensión y la construcción escolar de proyectos de vida demandan poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para su aplicación de en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque estos aprendizajes reivindican justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituyen, especialmente el último, una oportunidad para formar de manera verdaderamente integral.

El lugar de la flexibilidad en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida

La verdadera flexibilidad es rigurosa

En el sistema de formación por competencias que hoy se impone la flexibilidad representa una estrategia poderosa a la cual muchos teóricos y metodólogos siguen el juego. En éste, la flexibilidad es reducida a un papel meramente funcional o instrumental, que si bien es cierto da cuenta de las diversidades del mundo social y de la vida, en la práctica deja de corresponderse con una realidad de asimetrías, de multiplicidad, y con la necesidad de generar capacidades para la formación humana en las diferencias. Aunque este concepto de flexibilidad reconoce la importancia de no avanzar de acuerdo a pautas y patrones lineales y rígidos, no va ligado hoy al concepto de persona, de formación para el desarrollo humano, pues ha sido reducido esencialmente a una noción formal, accesoria: todo puede variar de acuerdo al contexto y los sujetos; lo inamovible es el espíritu de la educación postmoderna sustentado en la eficiencia y la rentabilidad.

El problema del uso inapropiado de la flexibilidad en el campo de la educación reside, por una parte, en que existe la percepción según la cual la característica esencial de la flexibilidad es la de entrar en procesos permitiendo la aleatoriedad, enfrentando el caos, lo imprevisible, sin el dominio de las secuencias lógicas. En este sentido la flexibilidad es útil a los enfoques que sirven de referencia y modelo a seguir, de procesos que afirmen modelos económicos y sociales como el actual. De ahí la importancia de formar individuos con capacidades, habilidades y actitudes para usar el conocimiento de manera flexible y propositiva y desde sus contextos específicos. Así entendida y usada la flexibilidad sería proporcional al contexto (léase cultura institucional, identidad cultural, realidad económica, social, política), y éste a la sociedad mundial. Se trata de una flexibilidad que permite desarrollar procesos para reafirmar el contexto local a la luz de referentes o modelos globales, pero no para transformarlo de acuerdo con los fines de la educación, del desarrollo humano y de la vida digna.

La verdadera flexibilidad es, desde un punto de vista, rigurosa, “rígida”: no permite trascender su propia naturaleza, su medio, su fundamento: la verdadera flexibilidad permite, organiza, adecúa, prepara o produce cambios, a partir del uso de las características mencionadas en el párrafo anterior, en función del hombre, del desarrollo de la persona humana, no de modelos y estereotipos de hombre ajenos a ésta. El uso de la flexibilidad en función de finalidades diferentes representa un acto de instrumentalización. El currículo flexible que exige el enfoque de las competencias, por ejemplo, representa una instrumentalización de la flexibilidad. Su aplicación a la evaluación, al aprendizaje, a las competencias y a la comprensión nunca aportará sustantivamente al desarrollo integral del sujeto como persona, pues tales potenciales no están más en función del ser humano que de los proyectos utilitaristas que acceden a ésta.

La formación de aprendizajes precisa el uso de herramientas y estrategias didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas flexibles. La *pedagogía flexible* es una actitud para asumir la formación integral del sujeto educable, adecuando la intervención a las situaciones concretas de contexto y sujeto. Es contraria a la actitud tradicional, aún reinante, en la que el docente impone sus esquemas pedagógicos inamovibles, esperando que los alumnos se adecúen a éstos. En ello consiste, en gran parte, el fracaso de los aprendizajes, léase de las enseñanzas.

Uno de los grandes retos de nuestras instituciones educativas estriba en aprender a construir modelos pedagógicos autónomos y flexibles, rompiendo con la actitud pasiva en la que algunas asumen la acción formativa al libre albedrío de cada docente, y otras se limitan a *adoptar* constructos, recetas y dogmas. Más que adoptar modelos pedagógicos que constituyan verdades únicas, el llamado es a que las instituciones que carecen de éstos aprendan a *construir* un modelo pedagógico flexible, y aquellas que han adoptado o poseen alguno, aprendan a flexibilizarlo. Esto es válido para los modelos pedagógicos del profesor, de las áreas y unidades académicas (Arboleda, 2007 C).

Toda flexibilidad es productiva, inclusive en los modelos de formación por competencias. La ausencia de flexibilidad da lugar a la mismidad, negando la diferencia y asimetría del mundo y la sociedad. Es necesario comprender la flexibilidad para no confundirla con permisividad y eclecticismo.

Cuando un profesor desconoce o niega la necesidad de conocer al menos algunos elementos de la amplia gama que constituye la singularidad del estudiante, por ejemplo sus esquemas de conocimientos previos, sus realidades personales de tipo cognitivo, afectivo, social, actitudinal, volitivo, cultural, sus estilos de aprendizaje, pensamiento y comprensión, no logra intervenir exitosamente en la formación de aprendizajes por parte de éstos. Al menos, pocos de estos tendrán la capacidad de interpretar los signos que configuran el esquema pedagógico del profesor. Los estudiantes con estilos lógicos tienen mayor posibilidad de apropiarse de algunos temas de matemáticas, sobre todo si cuentan, entre otras condiciones, con preconceptos apropiados. La flexibilidad pedagógica de su profesor de matemáticas (y del resto de áreas) consistiría en avanzar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas para acceder a estudiantes que poseen estilos, esquemas y realidades diferentes, sin caer en el *eclecticismo*, es decir sin usar cuanta de éstas aparezcan sin atención a un propósito específico y a la singularidad de sujeto y contexto. La flexibilidad es rigurosa, tanto como la democracia, pues ambos sistemas tienen parámetros rígidos de aceptación y permisión.

La comprensión exige una actitud educativa y pedagógica flexible; más aún, la formación por proyectos de vida. Como se desprende de todo lo expresado hasta ahora, los esquemas rígidos de orden educativo, pedagógico, didáctico, metodológico, epistemológico y curricular, entre otros, anquilosan estos procesos. *Casarse* con un enfoque que imponga un esquema *unitario* significa desconocer la multiplicidad y el carácter asimétrico del sujeto, el contexto, la sociedad, el mundo y la vida; así mismo, que en materia de aprendizaje y

crecimiento personal los seres humanos requerimos actuar con base en patrones mentales plásticos, flexibles (Ginas, 2000). De ahí la importancia de que los docentes, por caso, ejerciten a sus estudiantes en diversas metodologías y didácticas cognitivas y discursivas para una misma o diversas finalidades, por ejemplo diversos mapas y esquemas, incluidos los mapas cognitivos flexibles y los modelos flexibles de comprensión.

Otro argumento a favor de la flexibilidad es que el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida es *interestructurante*, pues demanda la intervención proactiva tanto del comprendedor como del mediador⁹. Aportes valiosos a estos procesos los realizan las pedagogías autoestructurantes, aquellas que en la formación de aprendizajes ponen el acento en los potenciales intelectuales, afectivos y, entre otros, volitivos del estudiante, y las heteroestructurantes, que hacen énfasis en la cultura y el docente, como mediadores. Dado el avance ostensible de las ciencias de la educación y el lenguaje, unas y otras se encuentran hoy en diversos aspectos. Este hecho y el complemento inextricable que representan para los procesos de aprendizaje y comprensión, permiten advertir que cada día tendrán más elementos para unirse que para separarse, y que la rivalidad, muchas veces dramática, entre los defensores de una y otra, será más una cuestión de terca fe¹⁰.

A modo de síntesis

Desde el punto de vista educativo la gran diferencia existente entre competencia y comprensión estriba en la finalidad del proceso de desarrollo de una y otra. La finalidad que la sociedad postmoderna le ha asignado a la competencia es fundamentalmente de carácter económico, rentabilista y eficientista. La comprensión, por su parte, desborda finalidades. Más que un enfoque cerrado, agregado o reproductor de proyectos utilitaristas, el aprendizaje por comprensión representa un proceso de tipo cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo- experiencial, que hace del comprendedor un ser activo, con consciencia actuante, auto/regulador, constructor de significados y sentidos. La *comprensión* representa un proceso en virtud del cual se procesa una infor-

9 El concepto Pedagogía interestructurante fue acuñado por Luis Not (1983).

10 En el marco de un congreso latinoamericano en el que representaba a Colombia una situación me hizo sonrojar: se cuestionaba la mimetización de la violencia de este país en el seno de la pedagogía, pues habían escuchado o leído que los defensores del enfoque colombiano de la pedagogía conceptual excluían o ignoraban a los constructivistas, hasta el punto de propiciar la creación de círculos investigativos (i) anti- constructivistas.

mación para que esta devenga conocimiento, y a partir de este se realiza una aplicación, uso y reflexión en contextos dados.

Una cosa es saber conocer usando el conocimiento en contextos diversos, atributos que la sociedad actual, para reafirmarse, pretende formar en los sujetos. Y otra cuestión es usar estos potenciales, básicos también en el proceso de comprensión, por fuera de pretensiones eficientistas. Como concepto plural la comprensión (la apropiación, uso y reflexión actuante del conocimiento) es inmanente al desarrollo del ser humano y de la vida: la negación de la vida sería una inadecuada comprensión. De ahí la importancia de formar en comprensiones múltiples (cognitiva, discursiva, conceptual, axiológica y crítica, entre otras), más que en competencias cognitivo- operativas en cuya esencia no prima el desarrollo humano y de la vida.

En este sentido, sería una contradicción que los estados del mundo de hoy, ante la orden de asimilarse al enfoque por competencias, favorecieran el desarrollo, por ejemplo, de *competencias críticas y axiológicas*, estas últimas asociadas o asimiladas malsanamente a *competencias ciudadanas*. Una competencia realmente crítica, impresa en la habilidad metacognitiva que acompaña antes, durante y después la apropiación, uso y aplicación del conocimiento, constituiría, a la luz de un concepto de comprensión en función de la educación del sujeto como persona, un óbice que limitaría un proyecto utilitarista de esta naturaleza.

La función de educar no requiere de competencias sino de comprensiones. Al fin y al cabo éstas involucran aquellas, exigiendo su desarrollo de modo riguroso, en relación inescindible con otros procesos complejos y fines edificadores que las competencias no entrañan. De ahí la importancia de fortalecer enfoques y programas, no para el desarrollo de competencias, sino de comprensiones y proyectos de vida.

Bibliografía

ARBOLEDA (2008). *Desarrollo de comprensiones*, en prensa.

ARBOLEDA, Julio César. *Ser persona en el mundo de hoy* (edit Lei, 1995)

_____ *Mapas cognitivos*. Ed. Lei, Santiago de Cali, 2.000.

_____ *Mi proyecto de vida*. E R F G, Santiago de Cali, 2002

_____ *Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida*, Fundación Penser, Cali, 2.003.

_____ *Estrategias para la comprensión significativa* (Edit Magisterio, 2005)

_____ *Formación de pensamientos múltiples* (F. Penser, 2006)

_____ *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Fundación Penser, 2007 A

_____ *Pensamiento lateral y aprendizajes*, edit Magisterio, Bogotá, 2007B

_____ *Modelos pedagógicos autónomos*, FP- UAC, 2007 C

_____ *Desarrollo de comprensiones* (en prensa)

BLYTHE, T. *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el Docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.

BRUNER-HASTE. (Comps). *La elaboración del sentido*. Paidós, 1990.

CARR Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1998.

CASCON, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

- CASSANY, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: Revista Lectura y vida, Año XXV- N 2, Junio 2.004, pgs 6-23.
- CLAXTON, Guy. *Cerebro de liebre y mente de tortuga*, Urano, Barcelona, 1997.
- DE BONO, E. *El pensamiento lateral*, Paidos, Barcelona, 1995.
- DUVAL, Raymond, *Semiosis y Pensamiento humano*. Univalle- Ed. Peter Lang, 1999.
- GIL Y OTROS. *Metacognición: punto de ignición del lector estratégico*. Siglo XXI. Méx, 2.000
- GRAY, D. *Las dimensiones de la comprensión*. Rev Int Magisterio, No 14, 2005, pag 25.
- HARDY – JACKSON, *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall, Madrid, 1.998.
- NOT, Luis. *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura e., México, 1983.
- PERKINS. *La escuela inteligente: Del adiestramiento en la memoria a la educación de la mente..* Sep Rincón y Otros, 1993.
- STENBERG, R. *Estilos de pensamiento*, Paidos, Barcelona, 1999.
- STONE W. M. 1999). *La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la Investigación y la Práctica*”. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, 1999.
- VAN DIJK., T. A. *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso*. En: Lingüística e interdisciplinariedad (Peronar, M), U. de Valparaíso, 2002.

LA SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN

LA SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO: ENSAYO

Por: Gladys Zamudio Tobar

Resumen

Este artículo establece contraste entre la enseñanza tradicional de la escritura -de ensayos- en la universidad, que ha invisibilizado las experiencias de los estudiantes como insumo del discurso académico, y una perspectiva pedagógica más humana, que valida “la vida como texto”¹¹, en la que aplica estrategias manifiestas por los escritores en sus propios ensayos, “huellas subjetivas”¹² en sus discursos, que se muestran como una “didáctica oculta”. Dichas huellas se rescatan para comprender y enseñar a los universitarios procesos de escritura, a partir de una lectura metacognitiva de sus historias y hallar sus temas y sus estilos. La propuesta se desarrolla desde las narrativas biográficas “La investigación biográfico-narrativa en educación”, planteadas por Antonio Bolívar y otros (2001).

Palabras clave:

Subjetividad, escritura, formación en Educación Superior, didáctica y evaluación del discurso académico

11 Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid, España: Editorial Muralla.

12 Benveniste, E. (1987b). De la Subjetividad en el Lenguaje. En *Problemas de Lingüística General (179-187)*. Madrid: Siglo XXI.

La escuela de Penélope

La escuela –nuestra escuela- aprendió de memoria las penas y las esperanzas detrás de un tejido que debería ser extenso y resistente para contener, como en un gran útero, a todos los hombres y mujeres. Pero quienes hemos crecido ahí no hemos experimentado la dicha del cobijo y del arraigo sino el desapego de una madre que no luchó de corazón por sus hijos. Grato sería tener, como resultado de las lides educativas, seres humanos capaces de hacer respetar sus criterios -y sus acciones- y no entes ocupados en repetitivos ejercicios de punto y cruz para tejer un dechado no de virtudes sino de frustraciones.

Afortunadamente, la gran cobija no cubre a todos los seres humanos. Decir *afortunadamente* parece un sarcasmo o una contradicción frente a las exigencias de las minorías, inducidas por el gran remolino de la normatividad que busca a toda costa la homogenización. Se pide igualdad de oportunidades, pero esto no siempre es edificante en un sistema educativo “perverso”, monótono, donde las fórmulas se venden como en un consultorio médico. Tal vez los que no están en la lista de matriculados puedan aprender de manera auténtica en el barrio o en las calles: diseñar sus cuadernos, sus implementos para escribir o expresar lo que piensan y valorar sus propias tareas. Ese es el lugar de la autonomía y de la subjetividad.

Ellos, los otros, los que están fuera del aula, sí tienen tiempo para pensar, observar, sentir y decidir si hablan, escriben, callan o expresan en otros lenguajes. No tienen en su oído la imperativa voz: ¡“escriban un ensayo para mañana!”. Para leer y escribir es necesario tener un lugar de uno,

unas voces que nos hablen cada que viajamos hacia nuevas vivencias; es decir, se requiere hacer de la vida un texto o un texto de la vida. Así lo manifiestan Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001) en la Introducción de su libro *“La investigación biográfico-narrativa en Educación”*:

“Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra es su recuento narrado a uno mismo o –como es más común- a otros, ya sea por iniciativa propia o a solitud, su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla (“la vida como texto”).

Para convertir el texto en una estrategia transformadora de la vida es relevante desarrollar nuestros sentidos, no sólo los cinco -que nos han enseñado la escuela y otros “medios de información”- sino todos los que tenemos a nuestro alcance, los que nos proporciona este bellissimo paisaje neurológico humano,

ramificado en todo el cuerpo, que se expresa, se dibuja, se escribe en la piel, en el cabello, en los dientes, en las uñas; en los gestos, en las posturas, en las miradas; en fin, en todas las actuaciones. Ese cuerpo, de hecho, es una permanente manifestación semiótica del entorno y del “sí mismo”. No se puede leer ni escribir con la cabeza de otro. Somos la configuración perfecta de lo que somos¹³: el texto que estamos escribiendo a diario con nuestra vida, ese donde el lector –de la forma en que sabe leer- se interna e interpreta y del que no podemos escapar.

¡NO TE ESCAPES!¹⁴

Cuando quieras hablar, no te escapes de tu mente; / No podrás. / Al momento de callar, tampoco el silencio de tus ideas dormidas / Logrará triunfar. // Todo se dice, todo se sabe; / Cuando miramos, cuando intentamos bajar el rostro / Para que no hallen en él / La conjugación de las experiencias propias, / Con uno y con los otros, / Con el mundo de los vivos y con los monstruos oscuros de la realidad, / De la imaginación o de la convivencia con la humanidad. // Hay una lupa gigantesca, un microscopio humano en cada mirada; / En cada palabra hallamos un micro-organismo / Que nos puede enfermar / O un aliento que nos puede curar. // ¡Terrible cerebro! Magnífico, también. / La arrogancia de la escuela ignora su actividad. / Cree que las notas lo pueden eliminar. / Pero bien sabemos que las neuronas y sus “tempestades eléctricas”, / Como dice Llinás, / Dominan más que los protocolos, parámetros, / Esquemas y paradigmas, / Que con las voces podemos reconstruir o decodificar. // Un cerebro se puede desconfigurar / En algún instante, en cualquier lugar. // ¿Cómo se puede reparar este daño natural? / Sólo considerando que todos tenemos derecho a convocar: / Un sordo, un ciego, alguien que no se puede desplazar. // De alguna manera todos queremos expresar cómo vibramos / Desde nuestra pequeña inmovilidad. / A veces nosotros, los que decimos que pensamos, / Que vemos, que escuchamos, / Tenemos nuestra dificultad. / No comprendernos a nosotros mismos / y tampoco a los demás. / Es la más violenta discapacidad, / Es la peor manera de acribillar toda posibilidad. / Entonces ¿Quién dice que sabe leer y escribir, / Si sólo letras y números nos enseñaron a decodificar?

Leer y escribir no requiere sólo de las técnicas -que, por lo general, no son nada técnicas- sino de maneras más generosas de ver el mundo, de disfrutarlo,

13 No es una redundancia. Es una manera de pensar.

14 Escrito por Gladys Zamudio Tobar.

de apasionarse con la vida, con el silencio, con todas las lecturas posibles, no sólo de libros; es decir, que para ser un lector o un escritor, particularmente de ensayos, en este caso, se requiere de una actitud crítica, que connota: tener criterios, analizar desde diferentes posibilidades -todas las que uno conoce- y ampliar percepciones y conceptos mediante la dialógica, ojalá informal y desprevenida, que ofrece la cotidianidad.

Conquistar esa actitud, la de un lector y escritor permanente e incluyente, inquieto, que indaga, que se formula preguntas y él mismo las cuestiona; capaz de mantener una lectura metacognitiva de sus “propias” maneras de pensar, leer y expresar, exige una mirada distinta a la vida, a la escuela y, sobre todo a la formación. Esto conlleva, necesariamente, a implementar otros mecanismos además de la lengua, la palabra, la voz; requiere una especie de cámara de video o quizás de cine, interna, insertada como un dispositivo que forma parte de nuestro cerebro, que permita visualizar las complejidades, las verdaderas complejidades de nuestro universo, con lentes y sensores de sonido especiales, filtros de diversos colores e innumerables encuadres, composiciones y acercamientos a los objetos, sujetos o situaciones estudiadas.

El escritor está atento al paso de las ideas al encontrarse sentado en una esquina o al andar por las calles o las montañas, contemplando la caída del sol, cuando se sumerge en el agua o al bucear en los discursos llenos de pistas para sus inquietudes. El proceso de escritura no está hecho sólo del momento en que el autor se sienta a configurar el ensayo, el cuento o la novela; se ha desarrollado desde que ese ser piensa y siente, y se convierte en un estado de alerta, tanto leer o escribir como pensar en los temas de la vida, de su vida. Esos referentes, las preguntas y los enfoques se convierten en sus obsesiones, en eso que lo mantiene despierto durante horas y días sin sentir cansancio, dolor ni malestar.

Héctor Abad Faciolince (2007: 67) en su ensayo “Apuntes sobre el proceso creativo (*ideas sueltas*)”, en el libro de ensayos ***Las formas de la pereza*** expresa:

“La obsesión es lo que permite concentrarse horas y horas en un mismo asunto y esa concentración en tiempo y en intensidad, precisamente, concreta, es decir, reúne, enfoca todas las fuerzas del cerebro y de la sensibilidad hacia una misma dirección. Sin estos elementos, el obsesivo (el escritor suele tener una personalidad obsesiva) y el de concentración, no se produce otro paso fundamental: el que desplaza el trabajo creativo del nivel consciente al inconsciente. Llega un momento feliz en que uno no tiene que concentrarse ni esforzarse tanto; ya el trabajo lo hace el cerebro por su cuenta, por allá solo, en una zona oscura en la que la voluntad no influye, y donde encuentra caminos, analogías,

términos, frases. Cuando se llega a ese estado de creatividad inconsciente todos los estímulos cotidianos y todos los recuerdos y las lecturas y las vivencias empiezan a pasar por ahí, a ser filtrados por ahí, por esa zona oscura, a pasar por el tamiz de lo que se está buscando, a ver qué asociaciones útiles se quedan atrapadas, engarzadas, por decirlo así, en el filtro de ese tamiz.”

Veo necesario insertar tan extensa cita de Faciolince porque también los escritores decidimos qué textos utilizar, qué frases; quiénes nos apoyan, cuáles son nuestros autores cómplices, esos que nos han enseñado a través de sencillos ejemplos y sólidos discursos, reconocidos porque ya son famosos.

Antes de leer los libros que me enseñan, que “me validan”, ya he mirado la realidad de mis contrastes en la lectura, la escritura y en los contextos donde he crecido. Cuando escribo tengo mi pensamiento organizado o, como lo planteó Saussure de manera oral en su Curso de Lingüística General, transcrito luego por sus estudiantes: “*solamente se puede formular lo que se piensa cuando está claro en la mente*”.

Hay fluidez en el ensayo, desarrollo de las ideas, limpieza del lenguaje cuando quien escribe ha imaginado una hipótesis, pero ésta proviene también de cierta sencillez para vivir la compleja cotidianidad, algo que se perdió con el autoritario e inoperante artificio de la tarea: “¡escriban un ensayo!”.

En contraste con esa escritura obligatoria, que se impone en la academia, Montaigne al escribir sus ensayos se internó en divagaciones acerca de su ser, de sus miedos, de sus inquietudes frente a la muerte, del misterio que le traían los libros que lo rodeaban, dialogaban con él y le hacían experimentar más compañía que su propia esposa. Ellos, le permitían buscarse a sí mismo, sumergirse en un habla interior y permanente, libre en el tiempo y en el sereno espacio de su pensamiento. Al respecto manifiesta Ezequiel Martínez Estrada, en el estudio preliminar de “*Ensayos*” de Montaigne (1948: XI):

“Montaigne hizo del ensayo su imagen literaria fiel; no con su fisonomía y estatura verdadera, sino con su personalidad. Como él, es un ser proteico, amorfo, susceptible de transformarse hasta adquirir un cuerpo vivo, una cara, una voz. Su estilo es igual a su pensamiento y nos parece imposible que hubiera podido expresarse en ninguna de las formas tradicionales para la prosa y el verso, que imponían pautas y leyes de juego previas. Para encontrarse a sí mismo le fue necesario encontrar antes al ensayo.”

Se aprende a escribir, desde luego, con el conocimiento del sistema lingüístico y discursivo, pero se obtiene el placer de la escritura con la ilusión, la fantasía

y la imaginación; encontramos un ritual de contemplación de la idea que llega sin esfuerzo, de la voz que emana del cuerpo como si el texto ya estuviese escrito dentro de él y la realidad fuese sólo un detonante.

El autor Mario Escobar Velásquez en su libro *“Diario de un escritor”* (2001: 23) expresa la idea del estado o de la dimensión en la que entra el escritor, con analogías como las siguientes:

“A veces creo que sí, que se aprende a escribir. Es cuando las palabras no se me oponen, y antes bien colaboran. Cuando se llega al zumo, sin cáscaras, sin pepas, sin bagazos. Cuando se está allí, en esa situación, es un goce: un goce verdadero, que es además sumamente complejo. Algo tiene de la emoción de la caza: hay que saber, por ejemplo, lo que es enfrentarse a un tigre de los nuestros, el jaguar, libre, mirándonos sin miedo con sus ojos de mister. Algo del vértigo de conducir un buen auto a gran velocidad. Algo de lo sumo del hacer el amor apasionadamente y reiteradamente. Pero es más que eso. Eso explica las devociones. Cuando en cada día deja uno el escritorio, con una o dos o cinco páginas que son la suma de muchas meditaciones, tiene la satisfacción de haber hecho algo hermoso, que no tiene objeto. Lo hermoso no es útil. Y que tal vez muy escasos comprenderán. Pero uno anduvo pleno, sintiendo. Nada iguala esos sentires, y uno a la postre es un egoísta inmenso que se buscó su placer.”

En este mismo sentido del espíritu afectivo, del goce por la lectura y la escritura -y no de su imposición- es decir, de la verdadera formación de un lector o un escritor, William Ospina (2008: 116) en su ensayo *“La infancia, la muerte y la belleza”*, del libro *La escuela de la noche*, narra cuáles fueron las vivencias que lo llevaron a leer y escribir no por la norma sino por cierta magia que tiene la cotidianidad cuando hay un excelente receptor, que anhela conocer, curiosear y vivir.

“También fue afortunado que nadie viniera a enseñarme la importancia del libro que había leído. Pude correr el riesgo de convertir aquel azar en una norma, y ser sometido a la tarea odiosa de leer clásicos por obligación, con consecuencias inevitablemente nefastas. Como yo no sabía que había leído un libro importante y sólo sabía que había disfrutado de una historia extrañísima, en los años posteriores pude dedicarme a las historietas con la misma pasión, o si se quiere con la misma inocencia. Ahora pienso que hay que dejar que los libros encuentren a los lectores. Ello tal vez significa que un buen maestro o un buen benefactor puede deslizarlos en el camino de los posibles lectores sin convertirlos en absoluto en una imposición”.

Los beneficios de la memoria y del olvido

Siempre hay –lo que llamaríamos- menos oportunidades que pueden ser aprovechadas, en las que uno decide escapar o simplemente las ignora. Hemos logrado escabullirnos por los trechos del olvido, huir de esa madre-escuela que queriendo cuidar y educar a sus hijos ha conseguido asfixiarlos.

Olvidar es un componente substancial y natural cuando se escribe un ensayo, pero, desde luego no se olvida todo, la memoria se concentra en un escenario específico. Seleccionamos, de alguna manera, aquello que nos sirve para describir, crear analogías, construir metáforas y, en general, lo que se ha denominado estrategias y figuras literarias. También incluimos categorías narrativas, fragmentos de personajes, acciones, indicios temporales y espaciales, entre otras.

“Tal vez la literatura sea el poder escoger de los seres unos aspectos, sólo unos, y presentarlos despojados de otros que no encajan y desbalancean. En cuentos y novelas es posible eso, tanto como en la poesía, y es absurdamente imposible en la vida.” Mario Escobar Velásquez (2001: 165).

Las estructuras de los textos que leemos se han insertado sabiamente en nuestra memoria semántica, a partir de los eventos o vivencias representadas en la memoria episódica. ¿Cómo llegaron ahí?

Siempre me pregunté: si de niña no era buena lectora, es decir lectora masiva de libros, de dónde salieron las estructuras literarias y las historias que escribía desde los doce años aproximadamente. En un texto autobiográfico –inédito- denominado “¿Cómo florecen los escritores?” obtuve parte de la respuesta a mis inquietudes. De nuevo los recuerdos, las vivencias traen a mi mente unas historias detrás de otras.

“Cuando era una niña, mi madre se recostaba después del almuerzo y nos invitaba a mi hermana y a mí a hacer la siesta, escuchando por la radio los “Cuentos del abuelito Farina”. ¡Qué grata compañía! Sentíamos el placer de la protección, una mujer grande, voluptuosa y con delicioso olor a hierbas de cocina. Nosotras la arrullábamos y, mientras tanto, no nos dábamos cuenta que en nuestra mente quedaban las formas narrativas de las historias que con gran voz de locutor nos entretenían, así como algunas escenas que nos llamaban la atención”.

Escuchar y disfrutar de las historias que nos cuentan en la infancia los adultos, en buena parte, es una herramienta para querer narrar luego, a nuestra manera, una mezcla entre lo que recordamos y lo que inventamos cuando ya hemos

olvidado fragmentos. William Ospina (2008: 113) en su ensayo “*La infancia, la muerte y la belleza*” nos cuenta cómo las historias de “*el hombre más viejo del pueblo*” despertaron su interés por la literatura y su imaginación.

“La época más bella de mi infancia transcurrió en un pueblo de las montañas en tiempos de violencia y de sangre. Todos los días los niños oíamos vagas historias de crímenes que se cometían, porque aunque los adultos procuraban impedir que viéramos escenas horribles, no podían dejar de hablar de ellas, y los niños lo escuchan todo. Digo sin embargo que aquella fue la época más bella porque yo pasaba los días esperando el atardecer. Y a la hora en que caían las sombras, hora que en las violentas montañas podía ser la más temible, entraba con mis hermanos a una casa vecina, a disfrutar de un tesoro que se quedó conmigo. Don Ruperto Beltrán, el hombre más viejo del vecindario, parecía conocer todos los cuentos del mundo y nunca se cansaba de contarlos”.

Otra pista que nos da Ospina en “*La escuela de la noche*” con respecto al acercamiento a los libros y al placer de escribir es la importancia de saber contar y leer en voz alta. Dice que es cautivante y es darle vida a los signos dibujados en el papel. La voz se convierte en un eco, en una música que nunca se olvida. Expresa frente a las historias que les narra Don Ruperto Beltrán:

“Ningún recuerdo de esos tiempos tuvo tal vez una influencia en mi vida. Recuerdo episodios más nítidos, pero ninguno me ayudó más a vivir ni marcó tanto mi imaginación. Hoy pienso que ni siquiera los libros habrían obrado sobre mí un efecto semejante, porque todo niño necesita aprender a vivir los relatos, y para eso no bastan cartillas ni lecciones. Uno sólo sabe leer cuando sabe leer un cuento en voz alta, y para ello es necesario haber oído cómo se cuentan los cuentos. Pues hay un milagro de la voz, que logra con lo escritos la misma magia que obran los músicos con las partituras, darles vida en los corazones a unos signos detenidos sobre el papel”.

La Identidad: valoración ideológica, política y “humana”

El sentido de lo humano es el nombre que le dio el chileno, biólogo y pedagogo, Humberto Maturana, a uno de sus libros, donde expresa el fenómeno de la identidad, de la valoración ideológica y, sobre todo, el concepto de lo “humano” entendido no sólo como ser vivo sino como un ser emocional atravesado por el lenguaje. Las emociones, los sentimientos y los lazos afectivos que tenemos con los otros tienen que ver con la capacidad de convivir con ellos, de “lenguajear”, término que trasciende el hecho simple de hablar; consiste en la valoración del otro por lo que le interesa, lo representa con todas las circunstancias que lo han delineado para vivir como lo hace.

Quien escribe un ensayo es capaz de dibujarse y desdibujarse con palabras, de musicalizar su identidad, de ponerle ideas, acciones y discursos. La identidad no sólo favorece la valoración del contexto sino que se refleja en el texto.

El escritor de ensayos tiene que tomar posición frente a su discurso, a la estructura que elige para diseñar su texto. Aquí se contempla la actitud autónoma y crítica frente a las problemáticas sociales, a las prácticas culturales y discursivas que también determinan los significados y sentidos de la vida.

El autor del ensayo no se enfrenta únicamente al reto de cumplir con la función estética y, mediante ésta, persuadir, enganchar o seducir al lector sino que carga la responsabilidad por lo que dice. En esas circunstancias, las vicisitudes determinan el texto y éste, a su vez, lleva al autor a afrontar nuevas experiencias como consecuencia de su discursividad.

El caso reciente –y casi permanente– del escritor Alfredo Molano quien, al asumir una posición responsable frente a los conflictos nacionales, a través de su discurso, se ha visto involucrado en demandas y amenazas de muerte por intentar construir una historia intersubjetiva, más próxima a la realidad de las comunidades afectadas y no la que vemos usualmente en los medios masivos de comunicación.

Molano (2001: 13) en su texto “Desterrados”, en la primera parte denominada “Desde el exilio” escrita en Barcelona, donde tuvo que esconderse a la muerte para que no lo encontrara tan rápido, narra su triste situación:

“Decidí escribir este libro cuando abrí la puerta del piso al que llegué en Barcelona una tarde triste y oscura de febrero, hace cerca de tres años. El silencio me golpeó la cara, y el vacío –lo confieso– hizo vacilar mis convicciones. Atrás quedaban los pronunciamientos con que enfrenté a mis lectores y ante mis hijos y mi gente, las amenazas de muerte firmadas por los paramilitares, amenazas que no fueron únicas ni las más peligrosas”.

Estar lejos de la tierra, de la convivencia cotidiana, del saludo a vecinos que, de alguna manera, se parecen a uno es gratificante y conquista textos muy sentidos. Dice Molano (2001: 25):

“Escribir desde aquí sobre nuestras realidades es difícil. Implica no sólo atreverse a reconocerlas –ejercicio diario y siempre doloroso– sino hacerlo sin respirarlas. Leo y releo mis textos y suelo encontrarlos secos y llenos de esas trampas tendidas por la magia de las palabras, en las que se cae con tanta facilidad. Escribir sobre las realidades de Europa es aún más difícil porque casi todas carecen de resonancia en nuestro infierno.”

Como dice Galeano¹⁵ acerca de la convivencia en la globalización y del “*dolor agregado*” que esto genera:

“Somos al mismo tiempo luces y sombras. Estamos condenados al dolor y al amor; pero hay dolores que no provienen ni de la pasión humana ni de la muerte, dolores que son agregados por un sistema enemigo de la gente y de la naturaleza que tiene que ver con el funcionamiento desigual del mundo. Yo creo, en concreto, que este proceso de imposición de valores universales centrados en la mercancía y en la rentabilidad implica un envenenamiento del agua, de la tierra, del aire, pero también del alma”.

Las vivencias configuran el texto y el texto según el universo donde circula reconfigura o desfigura al hombre; le cambia la piel, los sueños y los transforma en nostalgias.

Bibliografía

- Benveniste, E. (1987b). De la Subjetividad en el Lenguaje. En *Problemas de Lingüística General (179-187)*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid, España: Editorial Muralla.
- Escobar Velásquez, Mario (2001). *Diario de un escritor*. Colombia, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Faciolince, Héctor Abad (2007). *Las formas de la pereza*. Colombia, Bogotá: Editora Aguilar.
- Maturana, Humberto (1998). *El sentido de lo humano*. Editorial Chile. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Madrid.
- Molano, Alfredo (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Áncora editores.
- Montaigne, Michel de (1948). *Ensayos*. Argentina: Editorial Jackson.
- Ospina, William (2008). *La escuela de la noche*. Colombia, Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Villarreal, Tina (2000). *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*.
- Vigotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Zamudio Tobar, Giraldo Ramírez y otros (2008). *Teoría del lenguaje*. Cali, Colombia: Poemia.
- Zamudio Tobar, Gladys (2010). *Comprensión y Producción Textual, Módulo I*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

REFLEXIONES EN TORNO A LA INTELIGENCIA

REFLEXIONES EN TORNO A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Por: Germán Giraldo Ramírez

RESUMEN

La asociación entre la inteligencia emocional como un conjunto de recursos inherentes al sujeto que facilitan su calidad de vida y los procesos de lectura y escritura constituye una indagación muy reciente. No existe una axiomática generadora de principios y metodologías sino un conjunto de textos que vienen alcanzando un éxito editorial los cuales llaman la atención de muchos investigadores en actividades específicas, como es la lectura y escritura de textos. En este escrito se exponen algunas observaciones de un proyecto de investigación con estudiantes de Enfermería de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali.

Dichas reflexiones se desarrollan en cinco aspectos de investigación así:

- 1. Lectura, escritura y conocimiento de sí mismo*
- 2. Los recursos del control emocional*
- 3. Auto motivación lectura y escritura*
- 4. La apropiación de la empatía*
- 5. La inteligencia interpersonal como apropiación de las disciplinas en la formación profesional*

1. Lectura, escritura y conocimiento de sí mismo

La relación planteada -entre lectura, escritura y conocimiento de sí mismo- es el reconocimiento del sujeto como un ser activo generador de cambios en sí mismo y en el grupo en el cual convive (Maturana, 1998). El sujeto es capaz asociarse para asumir el desarrollo de acuerdos en el que es reconocido identificándose con otros y construyéndose a sí mismo y al grupo en el que se reconoce. Todo esto se realiza mediante constantes intercambios textuales durante toda su existencia, en la medida que el grupo en el cual se inscribe crece, encontrando el sentido del mundo en el que habita y viéndose en él.

Esta indagación, que hace referencia a las motivaciones intrínsecas de la lectura y la producción de textos, recoge el punto de vista de los jóvenes lectores en el contexto en que intervienen, valorando sus hallazgos desde las dimensiones internas, de sus intereses, en su afán por participar en los eventos en que les corresponde vivir. La necesidad de los humanos de producir sentido los hace participar enunciativamente de diversas apuestas explicativas en las cuales los libros siempre constituyen una ventana para mirar por donde nace o se oculta el sol.

La palabra leída se guarda en el cuerpo como un conjunto de textos que buscan sentido en la vida de quien los quiere asumir. Las enunciaciones suscitadas en los procesos de comprensión y producción textual son reinventadas generando imágenes, consejos, invitaciones, declaraciones, argumentos, explicaciones, descripciones que se descubren en el interior de quien lee, como insospechadas ausencias, ahora se sienten o piensan como propias, en la medida en que dan sentido al contexto de quien ha leído sus nuevos textos. Es allí cuando se reconoce la destreza de la mente para asociar lo leído con lo sabido, asimilando nuevos conocimientos sobre sí mismos y su yo en el mundo.

El descubrimiento de sí mismo es un proceso de autorreflexión permanente en la vida de cada uno de los sujetos. Gracias a la imagen y proyección que se tiene de sí mismo, se encuentran las motivaciones que permiten vivir y convivir en el contexto en el que se inscribe y se interviene para asumirlo en su transformación (Habermans J, 1986). La inteligencia intrapersonal apropia los textos para conocerlos y enriquecer los esquemas mentales con los que se descubre la identidad del sujeto (Goleman, 1995). El análisis de los recursos de la lectura y la escritura como ejercicio de construcción en el conocimiento de sí mismo y de éste en la apropiación de textos y su reinención en la escritura.

Yo leo para construir más y mejores fantasías en las que todos me creen lo que soy (Miguel, distrito Agua-blanca, Santiago de Cali).

Saber leer las emociones, tener la capacidad para enfrentarlas y asumirlas transformándolas en energía positiva constituye la base sobre la que se construye la inteligencia intrapersonal. Esta idea vista desde el punto de vista de la Lingüística¹⁶ textual la podemos traducir como la capacidad para textualizar mediante el lenguaje lo que ocurre en el interior e intervenir desarrollando imágenes y textos sobre el sujeto que lee, ellos van a mejorar el concepto de sí mismo y a dinamizarse en planes y estimulantes acciones orientadas hacia su aceptación.

La inteligencia intrapersonal es la capacidad para establecer diferencias entre quedar atrapado por una emoción y saber que se está preso en ella. Es el reconocimiento de la emoción en el momento en que se experimenta. Se hace uso de la inteligencia intrapersonal cuando se es poseedor de la habilidad para leer las emociones generando enunciados sobre ellas en el momento en que éstas suceden. Ser diligente emocionalmente significa poder fijar la atención de manera progresiva sobre las experiencias emocionales, auto-reflexión e investigación de la forma como se es invadido por diferentes eventos subjetivos. Los analistas la distinguen como “atención libremente flotante”¹⁷, constituye una manera de abarcar todo lo que ocurre en la conciencia como testigo desinteresado, en las recomendaciones a los terapeutas de dominar las propias reacciones, en el conjunto de confesiones hechas por el paciente sumergido en la asociación libre.

Es posible profundizar mucho más desde otras miradas sobre la importancia de la inteligencia intrapersonal en la vida y su papel en la estructuración de la imagen de sí mismo; pero lo que interesa en este ensayo es aproximarse a lo que ocurre con la inteligencia intrapersonal en los procesos de lectura y escritura. En la dimensión cognitiva de la inteligencia intrapersonal los esquemas mentales organizan toda la información sobre nosotros mismos.

El conocimiento de sí mismo a través de los esquemas mentales, hace que se valoren los pensamientos y se diferencien emociones y sentimientos. Pero la inteligencia intrapersonal tiene además otras dimensiones o campos de acción. En la dimensión afectiva lleva a realizar una valoración de lo que se es, así como en la dimensión conductual racionaliza las experiencias dirigidas a la auto formación en la actitud de reconocerse y reconocer a los demás (Cava

16 Hace referencia a la lingüística textual. Dijk, T. (1986) La ciencia del texto. Bogotá, Editorial siglo XXI.

17 Freud, 1973.

y Musilú, 2000). Tal es el caso con la llegada a la adolescencia, muchos niños y niñas suelen llevar un diario o un cuaderno de notas personales en los cuales se puede encontrar testimonio de lo anotado.

Los textos mencionados en el párrafo anterior son cuadernos íntimos, se escriben como una mezcla de pensamientos propios y apropiados del mundo textual donde los jóvenes interactúan. Hay allí una negociación e intercambio textual de enunciados extraídos de canciones, lecturas, conversaciones con sus pares y los medios masivos de comunicación. No existen estudios que analicen en profundidad estos textos pero estamos seguros que allí existe una importante fuente de información del conocimiento de sí mismos en relación con la lectura y conocimiento de textos. Una de las preguntas de este conjunto de reflexiones es precisamente la contribución de la lectura y la producción de textos en el conocimiento de sí mismos.

“Muchos chicos y chicas, sin ser precisamente grandes lectores, han encontrado así, un día de su infancia o adolescencia, una historia, algunas páginas, que les han llevado a comprender que existía otra cosa, y que podían volverse parte activa de su propio devenir y del devenir del mundo que los rodea. Y todo eso gracias a la apertura de lo imaginario, gracias asimismo al acceso a una lengua diferente de la que sirve para la designación inmediata o para el impropio, gracias al descubrimiento, esencial, de un uso no inmediatamente utilitario del lenguaje” (Petit, 2001).

Cuál es el papel de la lectura y la escritura en el conocimiento de sí mismo, en la formación intrapersonal de los jóvenes. Numerosos mediadores en los procesos de formación de lectores afirman que el papel de las bibliotecas en la formación de niños y adolescentes es el de continuar y apoyar la formación escolar (Petip, M 1999). Para estos bibliotecarios leer permitía compensar en parte la falta inicial de capital cultural legítimo, era una oportunidad de ponerse al corriente.

“Cuando se vive en los denominados ‘barrios sensibles’, ¿cómo la biblioteca ayuda a resistir a los procesos de exclusión y a construir su derecho de ciudadanía? La biblioteca pública es un punto de apoyo crucial en las estrategias de continuación o reanudación de los estudios; un foro informal, donde se esbozan nuevas formas de sociabilidad; un lugar que da acceso a lecturas que ayudan a elaborar una identidad singular; a llegar a ser un poco más sujeto de su destino, y no solamente objeto del discurso de otros; y, finalmente, en algunas ocasiones, una fuente de informaciones sobre temas políticos, que puede mantener un deseo de inscripción ciudadana”. (Petit, M. 2002).

Los jóvenes se aproximan al mundo del libro y la lectura lo hacen porque en ella encuentran la posibilidad de encontrarse con enunciados en los que es posible confrontarse a sí mismos. La presentación de esta motivación por la lectura y la producción de textos no son asumidas con regularidad en la escuela, siendo su naturaleza generadora de motivaciones intrínsecas hacia la lectura. Las investigaciones sobre la motivación a los hábitos lectores apenas comienzan a hacer evidente este objeto a reflexionar.

La lectura les resulta trascendente, es ante todo porque les permite descubrirse o construirse, darle forma a su experiencia, reconstruir su sentido (Petit, M. 2002).

2. Los recursos del control emocional

Cuando un estudiante universitario se sienta a leer o escribir lo hace en un contexto específico con unos recursos que le van a facilitar la construcción o modificación de unos textos existentes en su conciencia. Él es un sujeto activo que sabe moverse y aprovechar en su beneficio el intercambio enunciativo que se establece en los procesos de lectura y escritura. En los procesos de comprensión y producción textual existe un conjunto de habilidades de naturaleza psíquica que benefician y facilitan los propósitos de quienes leen y escriben. Hacer evidentes dichas habilidades, describirlas, saber cómo se utilizan en la extracción de conocimientos de los textos y en beneficio de una mayor eficiencia en la comprensión y producción textual constituye saber manejar con eficiencia los recursos del control emocional en beneficio de sus objetivos de lectura y escritura. ¿Cómo operan los mecanismos de control emocional en los procesos de lectura y escritura? ¿Qué hábitos negativos han formado los estudiantes al leer y escribir? ¿De qué manera enseñamos su desarrollo dentro de las aulas escolares y fuera de ellas? ¿Qué pasa emocionalmente cuando leemos y escribimos? Y ¿Cuáles son las consecuencias de no contar con los recursos del control emocional en los procesos de lectura y escritura?

Varios investigadores han constatado una serie de malos usos del pensamiento a favor de la generación de textos “En cierto sentido creamos un mundo y nos encerramos en él. Vivimos enfrascados en un mundo interior interminable donde la realidad externa no siempre tiene entrada” (Riso W, 2004). En muchas ocasiones nos sorprende que diversas personas reconozcan en la lectura una fuente de conocimiento y crecimiento personal, pero señalan que son muy poco constantes en la lectura y que los textos académicos no los

entretienen, no encuentran placentero el hallazgo de conocimientos. Permanentemente abandonan la lectura porque no logran entender sus contenidos y reconocen sin vacilaciones que la escritura es una actividad de la que se sienten excluidos.

En el uso de la lectura los estudiantes exigen de sus maestros una orientación previa, sobre lo que se debe buscar en el texto y consideran una pérdida de tiempo las vueltas que da un autor para llegar a una conclusión que quisieran memorizar y tener así su sentido. Se pretende manejar un mínimo de información, lo menos problemática posible. Aquí se hacen evidentes las prácticas de lectura fácil, en las cuales basta con leer los titulares; se interesan por leer las condensaciones que en pocas palabras sintetizan los contenidos de un artículo.

Veamos algunas justificaciones y explicaciones que desde el punto de vista del control emocional nos aportan conocimientos que nos pueden orientar sobre una mayor eficiencia en el uso del control emocional en beneficio de la lectura como fuente de nuevos conocimientos. Muchos estudiantes confiesan que suelen abandonar la lectura ante la presencia de conceptos y vocabulario desconocido. Daniel Cassany evidencia el problema y desarrolla un artículo que aparece en Colombia en 1999.

“Uno de los problemas habituales al que deben enfrentarse los aprendices que se inician en la lectura es la presencia reiterada en los textos de palabras nuevas o desconocidas que dificultan la comprensión del contenido del escrito... Estos tienden a concebir este hecho como una circunstancia accidental y personal, causada por su limitado dominio de determinados registros de la lengua, por su pobreza de vocabulario o por la dificultad intrínseca que tienen los escritos. Ven las palabras desconocidas como ‘extrañas’, ‘raras’ y ‘difíciles’, como un obstáculo ineludible que impide acceder a la información contenida en el texto.” (Cassany, 1999).

Estas acciones no exitosas tienen como antecedente básico el hecho que no es la primera vez que les ocurre y ante la reiteración continua de este hecho reconocen su incapacidad generando una renuncia y una exclusión con la que sus prácticas académicas se ven sometidas a esa limitación. El intercambio lexical es apenas una consecuencia de la vida en que nos encontramos; se introducen palabras nuevas, vocablos técnicos, palabras extranjeras, modismos que son asumidos por ellos sin dificultad aparente y con velocidad apenas perceptible. La velocidad con que se procesa la información en los medios de comunicación en el ejercicio de su competitividad pasa factura dejando hábitos que

son incompatibles con los requerimientos que la construcción de textos en la escuela reclama y exige en la universidad.

Una nueva lectura plantea siempre una reconstrucción significativa de los enunciados; los lectores avezados asumen sin dificultad, reconociendo en este hecho una actividad estimulante en la que reconocen las aportaciones que deja la lectura. Es cierto que todos los escritos tienen palabras claves. Pero es la totalidad del texto leído que les asigna esa economía dentro del escrito (Martínez 1998). Los lectores con experiencia en lectura suelen tener una lectura general más o menos rápida con la cual se forman una imagen del sentido general del texto. Los lectores inexpertos consideran que si no conocen la totalidad de las palabras con las que se construyó un escrito este es imposible de interpretar. Su lectura avanza palabra por palabra decodificando cada una de los conceptos del texto. Si acuden al diccionario además de la interrupción, incurren en el peligro de asumir una acepción demasiado general o diferente a la ofrecida en el texto lo que aumenta las dificultades y el sentimiento de frustración. Estos lectores sólo saben leer palabra por palabra; de otra manera les resulta imposible iniciar la interpretación textual, cuando por esta vía más bien pueden aumentar las dificultades al acumular los significados sin establecer relaciones que sólo puede dar la totalidad del texto. No tienen la malicia y la experiencia que les permite reconocer las marcas que los autores aportan en la construcción textual.

3. La Auto-motivación

Las diferencias entre grupos en la conquista de un objetivo común se explican a partir de la motivación vinculada con la tarea encomendada. Cuando una persona compara su comportamiento emocional frente a la consecución de un propósito más o menos semejante encuentra que las motivaciones eran diferentes. Los motivos con que se ejecutan las acciones determinan la calidad, el sentido y la eficacia de las mismas. La motivación de la lectura y de la escritura establece diferencias en el sentido, eficacia y profundidad con que se asumen la producción de nuevos textos.

La lectura y la escritura han sido planteadas como actividades vinculadas al estudio y a la formación académica, indispensables en las tareas de formación en muchos dominios de la modernidad. El aprendizaje tiene lugar en un intercambio textual en contextos específicos. Por ello en la comprensión y la producción textual se requiere de constancia, perseverancia y tenacidad cre-

cientes, según el contexto de lingüístico en que el aprendiz se inscriba. Cada vez que el estudiante avanza en la comprensión de unos textos aparecen otros más complejos. Solo en la penumbra se ven las luces más sutiles-cada que se precisa ampliar el conocimiento de un fenómeno o proceso hay que enfrentarse a construcciones enunciativas más complejas.

La auto-motivación en el ejercicio de la lectura y con mayor énfasis en la escritura no puede lograrse sin las actividades que configuran la conquista de nuevos textos; en ellos evidencian la producción de nuevos conocimientos con los cuales se contribuye como interlocutor válido en las comunidades académicas, científicas o culturales.

“Los alumnos que abrigaban muchas esperanzas se fijan metas más elevadas y saben cómo trabajar arduamente para alcanzarlas. Cuando se comparan los logros académicos de los alumnos que poseen aptitudes intelectuales equivalentes, lo que les distingue es la esperanza” (Snyder, C.R, 1991).

La auto-motivación para la lectura y la escritura es uno de los recursos emocionales que la investigación sobre comprensión y la producción textual debe asumir para brindar a los educadores un conjunto de herramientas que faciliten el trabajo en la formación de lectores y productores de textos. Identificar sus componentes, la forma en que están organizados, las relaciones que contraen entre sí haciéndose operantes, y la manera como se aprende y desarrolla este recurso emocional constituye el propósito del siguiente apartado.

3.1. El concepto de motivación

Diversos investigadores en áreas de investigación Psicológica, educativa y empresarial reconocen la existencia del concepto y realizan aportaciones en diferentes concepciones. En este apartado se tendrá en cuenta que se trata de un conjunto de procesos sólidamente implicados a la estructura emocional del sujeto que presenta tres dimensiones: La activadora, creativa, directiva y persistente sobre el comportamiento en una actividad específica del sujeto.

A pesar de la extensa discusión nos ubicamos en el campo cognitivo porque nos interesa el concepto como herramienta que facilita la comprensión y la producción textual y su implementación dentro del aula escolar. Para que unas personas muestren motivación por la lectura y la escritura y se esfuercen de manera continuada, tratando de obtener resultados positivos en éstas, es necesario que se les propongan unas metas que influyan positivamente en

su comportamiento. Aquí reconocemos la faceta activadora, se reconoce la lectura y la escritura como una forma de llegar al conocimiento.

Existen una serie de reflexiones que nos orientan señalando que hay dos clases de motivaciones: extrínseca y extrínseca. En la primera, se motiva proponiéndoles metas externas a la tarea que deben realizar; por ejemplo, los premios y los castigos son reforzadores externos que, aunque presentan limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de aplicarlos, sin embargo se muestran eficaces en la práctica educativa. Pero es la motivación intrínseca la que resulta más sólida en todas las etapas del desarrollo cognitivo. La lectura y la escritura presentan elementos activadores a partir de la tarea. Veamos un ejemplo muy ilustrativo en el siguiente texto: *Un conejo se quedó dormido y cuando despertó no tenía sus orejas.*

Descubrir la forma y los recursos empleados por un grupo de niños de 8 años es un ejercicio altamente motivador y generador de creatividad. Este ejercicio desarrollado con estudiantes de 12 escuelas del Distrito de Agua blanca en Cali muestra la activación las diferentes orientaciones que pueden tener la motivación y la importancia y el gusto por la persistencia en lectura y escritura. Es evidente que se requiere cierta continuidad en los diferentes niveles de escolaridad y en distintos géneros discursivos. La generación de ambientes creativos y competitivos dentro del aula de clase hace que los estudiantes se esfuercen por presentar soluciones a un relato.

En este mismo sendero argumentativo otras estrategias en escritura resultan eficaces como la aprensión de la descripción de objetos en los que se combina las características físicas, químicas, psicológicas o ambientales de un objeto o proceso. La exposición o demostración de una teoría como: La materia al igual que la energía, ni se crea ni se destruye sino que se transforma. En la construcción de textos argumentativos es posible generar en clase, una especie de emulación argumentativa partiendo de cualquier tesis en que sabemos desde la lógica de Aristóteles que toda tesis es una proposición que requiere se argumentada.

El aprendizaje de la auto-motivación está asociado al desarrollo de recursos metacognitivos que nacen en la naturaleza de los textos, como son la extracción de conceptos, su comparación, el contraste con otros textos, la comparación de argumentos, su organización, según diferentes criterios como su aparición, importancia, ubicación en determinada concepción o escuela o la explicación y calificación del argumento desde la axiomática que lo origina.

Disciplinas científicas como la resistencia de materiales en Ingenierías les resulta muy elocuentes para la aprensión de la parte cualitativa. El reconocimiento de la morfología en los textos de salud desarrolla en los estudiantes un metalenguaje generador de argumentos con gran capacidad de economía de significación.

Existe una exploración desarrollada en los Estados Unidos y en Australia en donde la motivación por la lectura y la escritura a partir de pares ha dado resultado que llaman poderosamente la atención en los dominios de lectura y escritura. La motivación entre pares es un espacio de reflexión muy escasamente considerado en nuestro medio. La motivación generada en esta estrategia didáctica hace que los estudiantes lean y escriban con más eficiencia vinculando su trabajo a consultas más personales, al reconocimiento de problemas, la afirmación de estrategias metacognitivas y la vinculación de los recursos de la lectura y la escritura al mejoramiento de la autoestima y autonomía escolar.

Las personas que muestran niveles elevados de auto motivación comparten ciertas características:

- La de ser capaces de motivarse en las aperturas generadas por los textos tanto a nivel de lectura como en escritura.
- Leen y escriben con objetivos muy claros.
- Se entusiasman cuando se ven en dificultades de lectura y escritura, tienen confianza en que las dificultades, son la antesala de un buen descubrimiento.
- Son estudiantes que no se precipitan en concebir las metas de lectura y escritura, manteniéndolas e interpretándolas en el contexto de las circunstancias específicas de lo que están leyendo y escribiendo.
- Tener la capacidad de fragmentar una tarea monumental de lectura y escritura y en partes más pequeñas y manejarlas de manera constante.
- Los estudiantes tienen capacidad de desempeño de sus funciones con autonomía.
- Los estudiantes tienen perseverancia, para la lectura y la escritura.
- Implicación personal con lo que busca conocer o conseguir.
- iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de su lectura y escritura.

4. La empatía

En varios textos en torno a las reflexiones sobre inteligencia emocional se reconoce la empatía como la comunicación emocional por canales no verbales (Goleman, 1995). Este concepto ocupa una economía trascendente dentro del conjunto de textos de quienes se acercan a estos temas porque define el fin más importante de la inteligencia emocional. La empatía hace que seamos felices y responde a las expectativas de la búsqueda de sus investigadores cuando afirman que la inteligencia emocional sirve para vivir con calidad de vida.

Cuando se intenta relacionar los elementos de Inteligencia emocional con los procesos de lectura y escritura se encuentran hallazgos que abren varias preguntas de investigación y otras que ya habían sido planteadas en el pasado, pero ahora cobran una dimensión muy novedosa ¿Cómo se experimenta la comunicación emocional en los procesos de lectura y escritura?

Esta pregunta es muy compleja y parece salida de contexto porque cómo es posible participar e intervenir procesos en un lugar donde no tiene lugar el texto. Y es precisamente allí donde nace y se encuentra la respuesta. La empatía aparece en el texto en el momento en que, al que lee se le olvida que está leyendo y todas sus emociones se canalizan y se orientan en el disfrute textual tan intenso que se olvida que el texto existe.

“Uno mismo se encuentra en un estado extático hasta el punto que se siente que casi no existe. He experimentado esto una y otra vez. Mi mano parece desprovista de mi propio ser; y yo no tengo nada que ver con lo que está sucediendo. Simplemente me quedo sentado, en un estado de admiración y desconcierto y todo fluye por sí mismo” (Csikszentmihalyi, 1975).

Esta descripción de un estado emocional conocido como “estado de Flujo” y suele presentarse en muchas actividades y en diversas personas como deportistas de alta competencia, jugadores de ajedrez, artistas, maestros y como todos sabemos en lectores y escritores. El estado de flujo no sólo es un estado de felicidad en diversas actividades sino que en este estado se alcanza la óptima eficiencia en el desempeño propuesto. Los trabajos de la psicología de las experiencias óptimas han hecho indagaciones durante la existencia de este estado en muchas personas y se ha interesado no sólo por lo que sienten las personas sino cómo lo logran, se han preguntado cuáles son las condiciones contextuales que condicionan su existencia y en materia de escritura es absolutamente pertinente preguntar de qué forma podemos proponer su aprendizaje.

El estado de flujo es un incentivo determinante en la búsqueda del desempeño y el aprendizaje porque generan una serie de prácticas y recomendaciones para el aprovechamiento de la atención y el interés por muchas actividades entre ellas la lectura y la escritura. Los deportistas de alta competencia lo reconocen en diversas disciplinas como la “zona”. La empatía consiste en saber asumir todas las emociones, canalizarlas y hacerlas positivas en torno a la tarea inmediata.

Hoy, en medio del escepticismo en que nos ha sometido la competitividad oficial en su falacia de oferta educativa por demanda, es propicio pensar en la posibilidad de enseñar la pasión por la lectura y escritura. La educación requiere de docentes con gran capacidad de motivación. La descripción de estado de flujo “el hecho de sentirse completamente comprometido con la actividad por sí misma. El ego desaparece. El tiempo vuela. Toda acción, movimiento o pensamiento surgen inevitablemente de la acción, del movimiento y del pensamiento previo, es como si estuviéramos tocando jazz. Todo tu ser está allí y estás aplicando tus facultades al máximo.”¹ (Goleman, 1995)

En la escritura también es posible admitir la presencia del estado de flujo aunque su descripción no es tan frecuente como en la lectura y debe hacer parte del itinerario en el trabajo desde las disciplinas porque la escritura es la mejor expresión de saber y el dominio en todas las disciplinas y el aprendizaje de la pasión en una disciplina. Pero es posible reconocer otras aplicaciones de la empatía en la comunicación escrita y que también es posible reconocer en la lectura.

Se define la empatía como la capacidad o proceso de penetrar profundamente a través de la imaginación, dentro de los sentimientos y motivos del otro. En un sentido menos académico, implica ponerse “en los zapatos o en la piel del otro”, de manera que podamos sentir realmente sus penas, sus temores, o más positivamente hablando, sus alegrías y motivaciones. La capacidad de ejercitar la empatía sirve a lectores y escritores para ubicar la posición del receptor y el emisor tanto en escritura como en lectura demostrando que lo conoce, que tiene en cuenta su punto de vista, sus intereses necesidades y sentimientos; ese conocimiento y su sensibilidad deben ser recogidos en el texto. La verdadera empatía es la que consigue el emisor cuando se olvida de sí mismo y habla al receptor como éste desea ser hablado en ese preciso momento.

La empatía conduce el texto y orienta los sentidos que se significan en él para tener sintonía emocional con los lectores. Por muy académicos que sean los

escritos universitarios no tienen por qué renunciar a la función emotiva, a ninguna de las funciones del lenguaje y, si profundizamos en el concepto, advertimos que la empatía como elemento de la inteligencia emocional nos acerca y resuelve muchas inquietudes en todas las funciones del lenguaje en los dominios de la comprensión y producción textual desde todas las disciplinas.

5. Inteligencia interpersonal, lectura y escritura

Los textos y su intercambio son la forma más general de hacer el ejercicio de la inteligencia interpersonal; ella se desarrolla en muchos intercambios en el seno del grupo en que se convive ocupando especial atención, los intercambios textuales. La comunicación interpersonal es el encuentro que se da entre dos o más personas. Cada una de ellas produce comunicaciones que son una respuesta a los mensajes que han sido elaborados por la otra o las otras personas implicadas en la conversación. La convivencia hace de la conversación el lugar donde nacen y se consolidan los acuerdos. El lenguaje es producto de los acuerdos conductuales concensuales (Maturana, 1998). La capacidad para reconocer textos y generarlos de manera pertinente hace que como sujetos se tenga aceptación en el seno de un grupo en el cual se convive.

La inteligencia interpersonal es definida en los textos generados en torno al tema de la inteligencia interpersonal una actividad “La comunicación interpersonal es la actividad humana mediante la cual un sujeto promotor manifiesta sus contenidos de conciencia mediante una forma perceptible por los sentidos, a un sujeto receptor, con el objeto de que éste tenga acceso a esos mismos contenidos de conciencia, de esta manera esos contenidos pasan a ser de ambos o comunes intencionalmente”(Goleman, 1998). Las relaciones interpersonales alimentan permanentemente la convivencia entre pares y es la comprensión y la generación de los mismos los que determinan la calidad de los estados de convivencia y la capacidad de trascendencia del sujeto en los grupos en los que convive.

La capacidad de reconocer las emociones del otro y comunicar la naturaleza de sus emociones y sentimientos tiene que ver con la forma y la manera en que los sujetos son formados como lectores y productores de textos. La producción y confrontación de textos hace que su enciclopedia cultural acumule textos desde los cuales interpreta los que producen los demás trascendiéndolos con aportaciones, al asumirlos con la capacidad de cuestionarlos críticamente, aportando al grupo, donde se inscriben los sujetos, nuevos textos. Una

competencia social determinante en el crecimiento emocional del sujeto es la capacidad para expresar los sentimientos. Qué sentimientos se muestran, la forma como se hace, a quiénes y en qué forma, todas esas son desempeños en los que hay que producir textos y la calidad de los intercambios textuales determina la naturaleza de la convivencia y la fortaleza del grupo en el que se convive (Ekman y Friesen, 1975) Los textos causan diferentes reacciones de aceptación, indiferencia, se ridiculizan o se asumen con ternura de acuerdo con la factura de donde provengan y el contexto social o afectivo que los ha condicionado

En las producciones discursivas que tienen presencia en la universidad se combinan lenguajes provenientes de varios grupos que suelen ser, en nuestro caso, una síntesis de lo etnográfico, cultural, grupo de pares, extractos sociales, marginales y las mezclas que se hacen de ellos en nuevos lenguajes en los cuales se sintetiza lo virtual con lo grupal en las circunstancias contextuales en que la emisión de enunciados tiene lugar en diferentes eventos de la comunicación.

En el caso de la construcción de textos académicos en el contexto de la educación superior los estudiantes tienen problemas en todos los niveles como es la comprensión literal de muchos conceptos, enunciados y argumentos por la falta de experiencia directa en su intercambio. Otro nivel es el interpretativo que no alcanza los niveles de intertextualidad porque los textos con los que se confrontan sus escritos simplemente no compaginan con los que circulan en sus núcleos de convivencia obligándolos a disociar lo académico de la cotidianidad, operación que hace que los aprendizajes no resulten significativos y con poca distancia crítica.

El uso de la intertextualidad no se asume en una confrontación lícita que involucre el lenguaje del grupo en el que se convive trascendiendo su lenguaje sino que las enunciaciones académicas, resultan extrañas y en algunos casos son factor de aislamiento y ruptura en la trascendencia enunciativa dentro del grupo en el que se convive.

Las adecuaciones textuales tienden a permanecer en el seno del los grupos sociales en todos los elementos con los que se configura la enunciación en los grupos en los cuales se convive. La oralidad permanece con constantes innovaciones a partir de las situaciones en las que se expresan los contextos en los que se significan los enunciados con éxito asegurado dentro del grupo y con muy escasas incursiones en la enunciación escrita, dándose con más

frecuencia la apropiación de los enunciados de la academia en los grupos de pares que hacen adaptaciones de las expresiones de los medios masivos de comunicación con muy escasa presencia en la enunciación escrita. La enunciación académica no los contempla y con muy pocas ocasiones los consulta y los tiene en cuenta. En nuestro medio pasamos de la cultura de la expresión oral a la radio y de allí la televisión nos ganó en un proceso en el cual la cultura del libro no se desarrolló en Latinoamérica, al contrario de lo que ocurrió en Europa y Estados Unidos.

Es frecuente escuchar entre docentes la expresión según la cual los estudiantes escriben como hablan. Esta apreciación de muchos colegas es explicable en términos de lo que se practica y la forma como se desarrollan los textos y su intercambio en la inteligencia interpersonal. En nuestro medio, la cultura escrita es muy escasa, está más bien vinculada al castigo. Los estudiantes reclaman diciendo *que te hemos hecho para que nos hagas escribir tanto*. Ellos y muchos docentes ven la posibilidad de la escritura como una actividad que en la mayoría de los casos por decir lo mínimo es muy poco frecuente. Si se pretende que los estudiantes escriban claro los docentes debemos ser claros en la formulación de los enunciados en los que aparece la tarea y las actividades con las que se configura un escrito académico. Saber que va a ser evaluado y cómo va a ser valorado, constituyen los minutos de clase en los cuáles es muy conveniente hacer una labor de recordación permanente. El diseño de la evaluación se realiza en el momento en que se formulan los objetivos.

Bibliografía

- Aussubel, D. NOVAK, J, y HANESIAN, H. (1989) *Psicología Educativa*. 2 ed. México: Trillas.
- Beaudegrande, C y Dessler, M. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Cárate Larrea. Milagros (1994) *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo Veintiuno de España Editores. S.A
- Campos, M y Gaspar, F. J. (2001) *Las relaciones textuales*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (1994). *¿Cómo se aprende a escribir?* Barcelona: Paidos.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grau.
- Cassany, D (1999) *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidos
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975). "Beyond Boredom and Anxiety". Jossey-Bass: San Francisco,
- Ferreiro E (2000) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Freud S (1975) *La Interpretación de los Sueños* Bogotá: Siglo XXI
- Gardner, H. (1995). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidos.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bogotá: Vergara editores.
- Habermans J (1980). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- López, G S. (1998). Metacognición y procesos de lectura. Cali: Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle.
- Martínez, M C (2002) Lectura y escritura de textos. Cali: Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle.
- Maturana, H. (1998). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Editores.
- Patterson, K (1999) Medical Research Council Cognition & Brain Sciences Unit – Cambridge.
- Petit, M, (2006) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: FCE.
- Petit, M (2001) Elogio del encuentro, en: Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M (2003) Pero, ¿Qué buscan nuestros niños en sus libros?. Bogotá: CONALECTURA
- Petit, Michèle (1999), “Tercera jornada. El miedo al libro”, en Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE.
- Riso, Walter (2004) Pensar bien, sentirse bien. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Snyder CR (2002) *Jornal of Educacional Psychology*. Volumes 94. No. 4: 820-826
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open Univesity Press.
- Van Dijk, T. (.1986) La ciencia del texto. Bogotá: Editorial siglo XXI.
- Vigotsky, L. (1970). El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

LA NARRATIVA HIPERMEDIA UNA OPCIÓN

LA NARRATIVA HIPERMEDIA UNA OPCIÓN EN EL FUTURO INMEDIATO DEL CAMPO EDUCATIVO

Por: Adiel Trejos

El uso de las nuevas tecnologías ha permitido un rediseño de los medios y de los lenguajes que ha afectado sutilmente las condiciones del ejercicio profesional.

Las nuevas formas de comunicación se visualizan desde un paradigma de interactividad que permite la creación de campos de trabajo común entre los sujetos involucrados en el proceso de comunicación, la cual permite la realización de unas actividades en tiempo real, dándose como característica primordial la ejecución de un sistema interactivo que sólo se actualiza a través de las acciones del usuario.

Al hablar de Narrativa Hipermedia es necesario remontarnos en primer lugar a la literatura, para visualizar el término *Narrativa* entendiéndolo como una especialidad de la literatura que se dedica a contar historias y que requiere de un principio, un fin, una secuencia, un tiempo y un espacio.

Profundizando más en el término, mi intención gira en torno a la narrativa vista como una forma de comprender la realidad, aprender a mirar al hombre y comprender la tensión dramática que encierra su existencia. Por lo tanto, formar narradores es formar humanistas, aunque no todos los humanistas sean narradores. Se puede decir que, saber escribir o encantar con imágenes es saber narrar.

En segundo lugar, se hace pertinente aclarar la conceptualización que se le da al término *hipertexto*, entendiéndolo como una colección o red de nodos que están inter-relacionados o enlazados y que introduce a la práctica de la escritura innovaciones como: la no linealidad, la apertura, la intertextualidad y la no jerarquización; posibilitando a los autores del hipertexto, cumplir una función de facilitadores, invitando al lector a construir activamente su propia ruta.

Así mismo, la incorporación del hipertexto a la educación, proporciona al docente nuevos recursos para la creación escrita; por lo tanto, si se da al estudiante la oportunidad de crear hipertexto en forma dirigida y consciente, necesariamente llegará a ser un lector más crítico a la hora de enfrentarse a los hipertextos escritos por otros.

En tercer lugar, es preciso ahondar en el concepto de *interactividad*, teniendo en cuenta a Danvers (1994) quien aporta una clara y completa definición de interactividad diciendo que es el término que describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, video u otro). Según él, el nivel de interactividad mide las posibilidades y el grado de libertad del usuario dentro del sistema, así como la capacidad de respuesta de este sistema en relación al usuario, en cualidad y en cantidad; y esta relación se podría poner en paralelo con el esquema de comunicación: emisor, receptor, respuesta /en feedback).¹⁸

Así pues, en la interactividad, las nuevas tecnologías hacen posible una actitud más activa del receptor que asume, de manera alternante, las funciones de emisor y receptor, realizando acciones de acuerdo a sus necesidades y objetivos, seleccionando la información deseada y realizando un recorrido personal por ella, de acuerdo a sus intereses, necesidades y/o motivaciones.

Finalmente, se hace necesario que en el campo educativo se implemente el uso del computador como herramienta diaria de trabajo que permita mejorar la calidad de las clases y la formación investigativa tanto de docentes como de discentes; para lo cual se hace pertinente apoyar políticas educativas que implementen el uso adecuado del computador en las aulas escolares y la capacitación continua de docentes de las diferentes disciplinas, que acepten el reto y se involucren directamente en el proceso de cambio, tomando distancia de los tradicionales métodos de enseñanza que impiden el uso de las nuevas tecnologías en las aulas de clase.

La lectura sigue siendo un medio básico para adquirir información en nuestra sociedad y en particular en el ámbito escolar

La comprensión de textos está presente en todos los escenarios educativos, se le considera como una actividad fundamental para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos.

Los estudiantes enfrentan distintos tipos de textos los cuales poseen diversas características; algunos difieren en el grado de complejidad y en el volumen de la información contenida y, por lo general, tienen que aproximarse a ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlos y/o aprender de ellos.

Pocos estudiantes pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo; otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo; sin embargo la gran mayoría tiene serias dificultades para la comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida de manera memorística. Bofarull (2001)¹⁹

Como lo señala Tina Blythe “La perspectiva del desempeño dice, en suma, que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos. Generalizar. Establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera. (2002; 39)²⁰

Así mismo, en palabras de Cooper (1990)²¹ comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto, sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se hace pertinente mencionar que varios investigadores han tomado como objeto de estudio la preparación

19 Bofarull M. Teresa Et al. *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. 2001. Editorial GRAO.

20 Cit. En *la Enseñanza para la Comprensión* (2002; 39).

21 Citado en Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas (1999) *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.

académica de los universitarios, preocupados por el evidente descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, lo cual hace frecuente, encontrar estudiantes universitarios que no comprenden lo que leen. Ante este panorama se hace necesario promover en el estudiante habilidades de comprensión de lectura, a través de lo que Burón denomina metacognición: “el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promuevan la comprensión y saber cuándo y para qué debemos usarlas”.

Teniendo en cuenta los anteriores aportes, podemos decir que es necesario que los estudiantes sepan utilizar eficazmente estrategias antes, durante y después del proceso de formación. Esto solo es posible cuando se han desarrollado habilidades metacognitivas necesarias para poder hacerlo. En estas habilidades se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta.

Vale la pena entonces mencionar la investigación realizada por Eilers Linda H. y Pinkley Christine sobre procesos de comprensión lectora y metacognición. Los resultados expuestos nos sugieren tener en cuenta las habilidades, intereses y necesidades de los estudiantes, dando vital importancia a sus conocimientos previos. Entre las estrategias de comprensión y metacognición practicadas dentro del estudio realizado, tenemos: la discusión dirigida del texto, ordenar eventos, pronosticar e inferir y utilizar organizadores gráficos.²²

Otra investigación realizada en fecha reciente es la de Martin Izard, en la cual se preocupó por la Enseñanza de Procesos de Pensamiento: Metodología, Metacognición y Transferencias. El objetivo general del estudio era demostrar la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamiento (enseñar a pensar) para lo cual implementa diversas estrategias y herramientas de enseñanza centradas en el aprendizaje de los procesos de pensamiento. Llegando a la conclusión de que se requiere de una formación previa y, frecuentemente, de un cambio de actitud del (a) profesor (a), de tal forma que una metodología adecuada facilite al estudiante el aprendizaje de estrategias metacognitivas y la transferencia de éstas a otros ámbitos académicos o extra- académicos.

Es necesario resaltar el hecho de que para que el estudiante realice estas transferencias, es fundamental que el profesor se lo facilite. Así mismo, la forma de facilitar que los aprendizajes sobre los procesos de pensamiento se transfieran, es trabajar el control metacognitivo y el pensamiento reflexivo con las metodologías adecuadas.²³

Hechas las observaciones anteriores, puedo resaltar la necesidad de repensar una educación significativa para nuestros estudiantes, en donde se lleve a cabo una enseñanza contextualizada, apostando siempre a la formación de mejores seres humanos, poseedores de un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, perfilándose como lectores autónomos e independientes y, finalmente, responsables de su propio aprendizaje. Por lo tanto, se hace indispensable cumplir con la premisa “El maestro debe conocer cómo aprender sus estudiantes, debe explorar, conocer y organizar la cognición para saber cómo se llevan a cabo esos procesos de aprendizaje” (2007)²⁴

Por lo anteriormente expuesto, y como docente preocupada por el bajo nivel de comprensión lectora con que ingresan los estudiantes a la universidad, veo la necesidad de profundizar en los procesos de comprensión que se llevan a cabo en la realización de diferentes actividades lectoras, con el propósito de mejorar el rendimiento académico en las diferentes áreas del saber y dar respuesta a la pregunta ¿Cómo aprenden mis estudiantes? para posteriormente evidenciar dichos procesos de aprendizaje al interior del aula de clase.

23 Martín Izard, Juan Francisco (2001). Enseñanza de Procesos de Pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *RELIEVE*, VOL 7, n. 2. Consultado en www.uv.es/RELIEVEv7n2.htm en octubre 16 de 2007”

24 Seminario Enseñabilidad de las Ciencias. Dr. Oscar Eugenio Tamayo. U. CALDAS 2007.

Bibliografía

BLYTHE TINA y colaboradores. La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente. 2002. Paidós.

BOFARULL M. TERESA ET al. Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento. 2001. Editorial GRAO.

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO, Gerardo Hernández Rojas (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. **México**: McGRAW-HILL.

GARCÍA MADRUGA JUAN ANTONIO. Comprensión Lectora y Memoria Operativa 1.999. Paidós.

Cibergrafía

www.esdi.es/ibero. Narrativas Hipermedia. Dr. Isidro Moreno.

www.esdi.es/ibero Diseño de Navegaciones Hipermediales. Dr. Felipe César Londoño.

Tecnologiaedu.us.es/jaen/Yanes.pdf. La Narrativa Multimedia como metodología del sentido. Víctor Janes Córdoba.

Microsoft Encarta 2007 Biblioteca Premium.

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 2001// Volumen 7 // Número 2_ 21SSN 1134-4032 // D.L. SE - 1138-94 consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm

C Uribe, M Quintero, A M Rodríguez. Journal of Science Education. Bogotá: 2006. Tomo 7, No. 2; pag 82, 7 pgs. Consultado en <http://proquest.umi.com/pqweb>.

INVESTIGACIÓN EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

INVESTIGACIÓN EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Por: Gladys Esperanza Benavides

El presente texto es el resultado de las diversas reflexiones que se han dado en los distintos encuentros de profesores al interior del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, de la Universidad Santiago de Cali, con respecto a la problemática en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Si los docentes que están saliendo de las licenciaturas en lenguas no fortalecen su formación, no se podrán lograr avances en la definición de estándares de competencia en inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas; la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado, tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del mismo. Si hay un maestro poco cualificado también habrá un estudiantado en las mismas condiciones, que no avanza en el aprendizaje o rendimiento de una lengua extranjera.

Fortalecer el dominio de un idioma extranjero es esencial para cualquier sociedad moderna y en proceso de modernización interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural, económico, entre otros. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de

otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

Es deber del profesorado de las instituciones educativas reflexionar en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje, su impacto, su vínculo con el sistema educativo y en especial, en torno a las dificultades y fortalezas en la aplicación de experiencias que respondan con calidad y pertinencia a las demandas del medio. La revisión de los enfoques dominantes en la enseñanza básica debe permitir derivaciones hacia la formación de los maestros en el nivel universitario para que estén en mejores condiciones de responder por la calidad de la enseñanza.

La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las últimas décadas se ha convertido para los gobiernos, multinacionales, directores de instituciones educativas y en general, para muchos sectores de la población mundial en un reto, pues con ello se amplía el abanico de relaciones, oportunidades para realizar negocios, elaborar convenios, viajar a otros países, mejorar la calidad de vida, posibilitar la inserción de los países a más y mejores mercados.

Vivimos en una sociedad globalizada y mediatizada donde a diario países, comunidades e individuos interactúan en un entramado mundial de política, economía, cultura y regímenes simbólicos en disputa. En dicho proceso la educación, la tecnología y el idioma inglés sintetizan las necesidades de individuos y países para pertenecer y participar en dicho entramado. En Colombia, el Ministerio de Educación plantea como política en sus lineamientos curriculares, buscar una educación bilingüe para sus ciudadanos con el fin de poder participar democráticamente en los procesos de importancia global (Ruiz, A. M. 2008: 7).

Muchas organizaciones internacionales utilizan el inglés como lengua oficial, de hecho es la segunda lengua hablada en el mundo después del mandarín. Cantidades de publicaciones académicas se encuentran en dicho idioma. En el caso de Colombia la mayoría de instrucciones de los aparatos tecnológicos vienen en este idioma. Según Mc Arthur, T. (2004), de acuerdo con el número de hablantes, la coloca en primer lugar entre 320-380 millones de hablantes en el mundo incluyendo los países que la tienen como lengua obligatoria.

Contrario a lo anterior, según documentos del Programa Colombia Aprende los resultados de la enseñanza aprendizaje en Colombia no han sido satisfactorios. “En un diagnóstico adelantado en Bogotá y Cundinamarca en 2003 y

2004, los docentes de Bogotá se ubican en un nivel promedio A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo. El 63% de los profesores evaluados demuestra un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2); el 35% se ubica en el nivel intermedio (B1, B2), y solamente el 14% demostró tener un nivel avanzado (C1, C2). Con respecto a los docentes de Cundinamarca un porcentaje menor que el de Bogotá se ubica en el nivel A2. El 76.6% demuestra un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2) y solamente el 21% se ubica en el nivel intermedio (B1, B2), es decir un 13.8% menos que el promedio en el que se encuentran los docentes de Bogotá. Los estudiantes de grado undécimo de Bogotá, el 84.5% se ubican en un nivel A1, A2, y solamente el 2.6% demuestran un nivel de competencia intermedio en los niveles B1, B2,” no siendo un panorama muy alentador en cuestión del aprendizaje de inglés. “Parte de la explicación de esta situación puede estar asociada a la baja competencia comunicativa en inglés de los docentes que enseñan este idioma; con la poca pertinencia de algunos programas curriculares para la enseñanza del inglés y las deficientes metodologías utilizadas por los docentes” (www.colombiaaprende.edu.co).

Para dar solución a esta problemática y viendo el panorama de una manera global se lanzó el programa Nacional de bilingüismo o Colombia Bilingüe. Este es un proyecto del Ministerio de Educación Nacional que busca promover la calidad en los programas de enseñanza del inglés. Pretende que en el año 2019 los docentes alcancen un nivel B2 de competencia comunicativa en inglés y los alumnos de undécimo grado, un nivel B1 según la escala del Marco Común Europeo. La idea es que los estudiantes “aprendan lo que necesitan aprender, lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de la vida” (www.colombiaaprende.gov). El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.

Por otro lado, la problemática también es evidente cuando al revisar con los estudiantes, del Programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, el estado del arte de algunas investigaciones relacionadas con la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en ellas se observa la preocupación por investigar acerca de la utilización de los distintos enfoques, los métodos, las técnicas y estrategias de estudio, la escasa práctica del idioma en los maestros y maestras, la enseñanza de los contenidos aspectos que se desarrollan en paralelo pero, en ocasiones, no se integran al aprendizaje.

Entre las dificultades que los estudios referidos al tema denuncian se encuentran:

- Poseer un nivel insuficiente en la competencia comunicativa.
- Desconocer su estilo de aprendizaje y no manejar buenas estrategias de enseñanza.
- Poco conocimiento de la lengua, lo cual afecta el manejo de la terminología empleada en el programa y la preparación de los temas.
- Docentes nativos que enseñan la lengua extranjera sin formación pedagógica ni investigativa.
- Desactualización, poca lectura de revistas, libros.
- Inasistencia a foros e intercambios entre docentes y especialistas, la ausencia del trabajo en grupo y la falta de conciencia de la función de ser maestro.
- Falta de auto disciplina con el horario de estudio.
- Tener grupos numerosos de estudiantes con diferentes edades, gustos y estilos de aprendizaje.
- Estudiantes con discapacidad y no tener la preparación para trabajar con ellos.
- Carecer de ayudas didácticas actualizadas, en buen estado y una buena planta física.
- Desconocer sobre estrategias y estilos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.
- Acostumbrarse a una rutina y restarle importancia a la planeación de la clase, igualmente falta de compromiso por parte de los compañeros de trabajo y a su vez la realización de un trabajo aislado.
- Desmotivación causada por los bajos resultados de los estudiantes.
- Políticas erróneas por parte del gobierno o de las mismas instituciones educativas.
- Falta de exigencia del maestro-a con los y las estudiantes que tiene a su cargo, con la investigación y actualización de su formación, al igual que con su material de trabajo.

- Falta de manejo de grupo cuando se presenta una situación de disciplina en la clase o por la diferencia de edades lo que conduce al desconocimiento pedagógico, de objetivos y niveles de enseñanza de la lengua extranjera.

Con respecto a los estudiantes:

- Bloqueos al hablar en público, pronunciación incorrecta, temor a equivocarse.
- Disponibilidad de tiempo, interés, motivación o desconocimiento de la importancia del aprendizaje del inglés.
- Poca interacción en ambientes bilingües
- Poseer un nivel insuficiente en la competencia comunicativa.

Sumado a las debilidades de formación del profesorado ya reseñadas, en lo particular, los proyectos que se construyen nacen también de las inquietudes y exploraciones que se vienen generando en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Santiago de Cali, con relación al rendimiento y apropiación del estudiantado en cuanto a las lenguas extranjeras. Para el caso, la escasa formación de un número importante de estudiantes que habiendo pasado por los niveles que anteceden a la educación universitaria no expresan las apropiaciones en la lengua inglesa que este proceso supone, pues frente a la evaluación de nivelación que se realiza a los estudiantes que ingresan, un grupo numeroso queda en primer semestre mientras otra cantidad que aunque quedando en semestres superiores prefieren iniciar pues sienten temores en su aprendizaje.

Por otra parte, tenemos el caso de estudiantes que han ido avanzando en la carrera, pero cuando deben realizar su práctica pedagógica investigativa sus desempeños no son los esperados. Además las investigaciones que los estudiantes han desarrollado evidencian la necesidad de profundizar en las estrategias que permitan el mejoramiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer.

Es evidente que hay que hacer ajustes en los procesos de formación. Quizá las debilidades son multivariadas, pero no es posible desconocer los estudios que evidencian la baja cualificación en el profesorado de inglés. Ésta es, sin duda, una variable que incide notoriamente en la posibilidad de hacer correctivos. En tal sentido, se deriva como de vital importancia las discusiones sobre las

dificultades referidas al bajo rendimiento o aprendizaje del inglés y la necesidad de revisar las bases formativas desde el preescolar con respecto a qué está sucediendo en el proceso de la enseñanza aprendizaje en los grados iniciales de la formación obligatoria, y sobre todo, en las experiencias de formación bilingüe, cuáles son las metodologías, estrategias que se están usando en las aulas si ellas están relacionadas con las necesidades actuales o no, cómo es el desempeño de los maestros y maestras y, sobre todo, qué ajustes hay que hacer en los procesos formativos del profesorado en las licenciaturas para que esté mejor preparado. Ello con la intención de que los trabajos arrojen datos acerca de procesos de reflexión que den luces para la innovación, como camino a resolver las dificultades que se presentan en el aula universitaria; así mismo, quedan planteadas algunas ideas en torno a cuáles deben ser las características, los propósitos, enfoques que se utilicen y qué debe tener una institución formadora de maestros y maestras de enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés, para soportar de manera asertiva los aprendizajes de la lengua extranjera desde el preescolar.

En los procesos pedagógicos es importante que la reflexión deba comenzarse por preescolar, para que poco a poco se le dé respuesta a los demás niveles: básica primaria, básica secundaria, media y universidad.

Bibliografía

McArthur, T. (2004). ¿Es el mundo o inglés internacional o mundial, y qué es importante? Hoy Inglés.

Ruiz, A.M. (2008). Cómo pensar un software para el auto aprendizaje del idioma inglés. Tesis. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis112.pdf>

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html>

Ministerio de Educación Nacional: proyecto Colombia bilingüe <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266> HTML.

LAS ANTOLOGÍAS: PASAJES DE BELLEZA

LAS ANTOLOGÍAS: PASAJES DE BELLEZA Y MOTIVACIÓN PARA LEER Y ESCRIBIR

Por: Bernardo Valdivieso

RESUMEN

Quien lee escucha muchas voces. Escucha la voz de aquel que escribe al amor, al niño, a la mujer, al hombre en general. Escucha al científico, al historiador, al poeta; a todo aquel que ha querido dejar huella a través de la palabra escrita. Hay quienes con sus textos dejaron marcas profundas en la conciencia del lector. Algunos bellos y estéticos fragmentos de variedad de escritos y escritores han logrado que el lector vivencie en su mente momentos que posiblemente no se pudieran experimentar de otra manera. Aquellos instantes plétóricos de emociones unos, de sueños y angustias otros; de asombro, miedo y congoja no pocos, han facilitado, de igual manera, que ese código expresado por medio de la palabra escrute la realidad del entorno y de la vida.

Rose Mary Falla (1986) en el texto *“Hay que escribir”*, expresa: *“Escribir es un arte que se aprende a través del cultivo perseverante y esmerado de la lectura, y es una práctica ininterrumpida y cuidadosa de la escritura donde convergen constancia, vocación, gusto, aptitud, conocimiento y esfuerzo permanente”*. Los siguientes fragmentos de textos de diversas modalidades discursivas han hecho de la escritura un arte, un motivo para leer y seguir leyendo, para escribir y seguir escribiendo.

Las descripciones de un objeto, sujeto o situación, llenas de detalles y hermosamente elaboradas permiten al lector adentrarse fácilmente en el texto. El siguiente fragmento cuya descripción transporta a quien la lee al lugar de

los hechos, permite además, apreciar la belleza de un momento histórico. El historiador Diodoro Sículo, pinta a la amazona Pentesilea cuando se presentó ante Alejandro Magno, así:

“...Enfundada en su armadura, con unas grebas de oro, un cinto del color del arco iris y su espada en una vaina de plata y marfil. El casco tocado con una melena de cabellos dorados, por lo que con la brillante armadura puesta, era similar al destello del más alto de los dioses. En la mano izquierda lleva dos jabalinas además del escudo; en la derecha, una alabarda bien afilada. A lomo de su caballo de guerra, regalo de los tracios, había dejado atrás la ciudad en dirección a la batalla, que habría de ser su primer y último encuentro con los griegos; los troyanos la seguían por miles, como las ovejas siguen al carnero...”

Continuando con fragmentos que describen e invitan a soñar e imaginar naturaleza. Es preciso apreciar esta bella traducción-adaptación y corta pieza del poema, El tigre, de William Blake:

“... ¡Tigre!, ¡Tigre!, quemante joya en la floreta de la noche.

Qué hada se ha posado en tus ojos,
qué jardín en tu piel de luna manchada...”

“... ¡Tiger! ¡Tiger!, burning bright/
In the forest of the night/
What immortal hand or eye/...”

Tigre que para el poeta-clarividente José Luis Borges era: negro, con colmillos de marfil y pintado de rallas de fuego.

La siguiente descripción deleita a blancos, negros, mestizos, a todos. El poeta Jaime Jaramillo Escobar, premio Nacional de Poesía -Eduardo Cote Lemus, 1983- en su poema Alheña Azúmbar grafica con maestría a ¡su negra!:

“...*mi negra se emperejila, se emperespeja, se alinea*
con alhucema y albahaca, con cidrón y toronjil,
con lavanda, con canela, con loción y con anís.
Mi negra tiene un meneo que no cabe por la calle

mueve el tacón y la punta del zapato y ese baile
derrama tantas fragancias que no caben en el aire.

Mi negra es alta y esbelta, muy lucida y bien plantada,
su cuello es tan largo que anda su cabeza por el aire.

El donaire de mi negra no cabe en ninguna parte.

Mi negra tiene ojos blancos, dientes blancos,
calzones blancos, calzones en diminutivo, calzoncitos, prendas íntimas...

Yo no sé qué tienen de íntimas si las anda mostrando por todos lados.

Cuando mi negra se desnuda queda completamente desnuda,
no como las blancas, que aunque se desnuden siempre tienen algo que las
cubre, aunque sea un concepto.

Mi negra no tiene conceptos, ella nació y se crió desnuda y por lo tanto
no se puede vestir completamente, porque entre más se viste
mas desnuda queda..."

Como los anteriores fragmentos hay innumerables manifestaciones donde el arte de la descripción permite adquirir el gusto por la lectura e iniciar el periplo por las letras.

Ahora es preciso abordar este aparte brillante donde se demuestra cuán importante es que, quien eduque tenga como propósito, no sólo, enseñar el saber específico de cada profesión, sino, el conducir hacia la lectura y la escritura al educando, y nada mejor que hacerlo a través de hermosos textos, como el siguiente del poeta Pablo Neruda, en *La Palabra*:

"...todo está en la palabra..."

Una idea entera se cambió porque una palabra se trasladó de sitio
o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la
esperaba
y que le obedeció...

Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos;
tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río,
de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas...
Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada...

¡Qué buen idioma el mío!...

En esta sola frase se encierra la majestad de la lengua castellana, la cual se disfruta leyendo y escribiendo. El premio nobel Mario Vargas Llosa manifiesta: *"...una comunidad sin lectura (sin novelas), se parecería mucho a una comunidad de afásicos. Una persona que no lee, o lee poco, o lee sólo basura puede hablar mucho, pero dirá siempre pocas cosas, porque dispone de un repertorio mínimo de vocablos para expresarse. No es una limitación sólo verbal, al mismo tiempo es una limitación intelectual..."* categóricamente confirma el escritor peruano la importancia de motivar a leer.

Y una manera de adquirir la lectura es a través de fragmentos de antología, tales como los epígrafes, escritos breves que expresan pensamientos e invitan a reflexionar; siendo su lectura y cavilación, otra manera de captar lectores. Los hay que loan al tiempo, al destino, al amor...

Al tiempo: "El tiempo es la manera como la naturaleza impide que todo suceda a la vez" (anónimo).

``Distribuir bien el tiempo es multiplicarlo`` (anónimo).

Al destino: "No puedo cambiar la dirección del viento, pero sí ajustar mis velas para llegar siempre a mi destino" (anónimo).

"Ningún viento sirve para aquel que no tiene puerto de destino"

(Maquiavelo).

``Mide tus pensamientos, se convierten en palabras.

Mide tus palabras, se convierten en acciones.

Mide tus acciones, se convierten en hábitos.

Mide tus hábitos, se convierten en carácter.

Mide tu carácter, se convierte en tu destino`` (anónimo)

Al amor: “Nunca dejes de sonreír ni siquiera cuando estés triste, porque nunca sabes quién se pueda enamorar de tu sonrisa” (anónimo).

“La sonrisa no dura más que un instante, pero su recuerdo es a veces eterno” (anónimo).

“Al primer amor se le quiere más, a los otros se les quiere mejor” (A. de S. Exupery).

“Es una locura amar, a menos de que se ame con locura” (Proverbio Latino).

“Quiero beber los besos de tu boca
como si fueran gotas de rocío
y ahí en el aire dibujar tu nombre junto con el mío”
(Donato y Stefano).

“-Me haces un favor
-¿Qué clase de favor?
-Quieres tenerme mis avioncitos
durante todo el recreo.
-¡durante todo el recreo!
-Sí, ¡es que tú eres mi cielo!
(Jairo Aníbal Niño).

A la belleza: “La belleza que atrae, rara vez coincide con la belleza que enamora” (Ortega y Gasset).

A la mujer: “Si miras por un instante los ojos de una mujer, encontrarás una gran fuente de inspiración, pero hallarás algo mejor y más hermoso si buscas dentro de su corazón” (anónimo).

“El hombre que no perdona a la mujer sus pequeños defectos, jamás disfrutará de sus grandes virtudes” (Khalil Gibran).

El niño y las diferencias:

“De arriba y abajo
por los callejones
pasa una ratica
con veinte ratones
unos sin orejas
otros orejones
unos sin los dientes
otros muy dientones
unos sin zapatos
y otros zapatones
unos sin rodillas
y otros rodillones”
(anónimo).

“Un niño intentaba sin éxito levantar una piedra pesada.

-¿Estás utilizando toda tu fuerza?- le preguntó su padre.

-Sí - contestó el niño.

-No es verdad. No me has pedido que te ayude.

(anónimo).

Al hombre en general: “Si quiere agradar a un hombre sabio déjelo con una impresión favorable de usted, si quiere hacerlo con un necio, déjelo con una impresión favorable de él mismo” (Samuel Taylor).

“Las personas más insoportables son los hombres que se creen geniales y las mujeres que se creen irresistibles” (H. Asselin).

“En lo más crudo del invierno, aprendí al fin, que había en mí un invencible verano” (Albert Camus).

“¡Cómo te pareces al agua, alma del hombre!, ¡Cómo te pareces al viento, destino del hombre”(Goethe).

“El supremo propósito de la individualidad es lograr la excelencia” (anónimo).

“Hacer algo mejor que los demás es lo que nos convierte en seres únicos” (anónimo).

“Sólo el estanque tranquilo refleja las estrellas” (anónimo).

“Sé más inteligente que los demás, pero nunca se los digas” (anónimo).

“Creo mucho en la suerte y sé que entre más trabajo más me sonrío” (T. Jefferson).

“Piensa como un hombre de acción, actúa como un hombre de pensamiento” (Bergson).

“Es mejor ser alabado por unos pocos sabios, que por muchos necios” (M. de Cervantes).

A la Palabra:

“Si te sientas
y te levantas sin decir nada
no está bien.
Si a tu llegada encuentras
a gente que está hablando,
siéntate y escucha...
Al final, cuando todos hayan
hablado, tu palabra por pequeña
o grande que sea, se las darás
y después
reanuda tu camino” (anónimo).

A la felicidad: “La felicidad es como una mariposa, que, cuando la perseguimos, siempre está un poco más allá de nuestro alcance; pero cuando nos sentamos tranquilos puede posarse en nosotros” (Nataniel Hawthorne)

“Desde que hice añicos mis cadenas, desde que soy infinitamente yo mismo. Desde que deje en libertad a mi libertad, me invade una paz profunda y cada célula mía tiene una reserva de felicidad. Desde ese día, dialogo con el hermano tiempo, me baño en cascadas de música, siembro semillas de arco iris y germino estrellas, me dedico a reforestar corazones para que en ellos se cultiven las flores de la felicidad” (Chámalo).

A Dios: “Dios es una esfera inteligible cuyo centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna” (anónimo).

“Cuando Dios quiere escondernos algo, lo pone bien cerca nuestro” (anónimo).

A la eternidad: “! Oh visitante transitorio de la madre tierra, ingresa nuevamente a los hermosos cielos y explora de nuevo tu morada eterna” (Susurros de la Madre Eterna).

“Cuando tu barca esté próxima a partir, no olvides despojarte de tu equipaje e ingresa al reino de los cielos tal como llegaste al reino de los vivos” (Susurros de la Madre Eterna).

“Y cuando llegue el día del último viaje y esté al partir la nave que nunca ha de tornar, me encontraréis a bordo, ligero de equipaje casi desnudo como los hijos del mar” (Albert Machado).

Al maestro(a): “El único maestro verdadero es aquel que puede convertirse de improviso, por así decirlo, en un millón de personas; que al momento puede descender al nivel del alumno, pasar su propia alma a la del estudiante, ver por los ojos de éste, oír por sus oídos y entender a través de su mente” (Swami Kivekanaida).

A la escritura y a la lectura: “La lectura hace al hombre completo, la conversación lo hace ágil y la escritura lo hace preciso” (Francisco Bacón).

“Sólo por hoy dedicaré diez minutos de mi tiempo a una buena lectura, recordando que como el alimento es necesario para la vida del cuerpo, así la buena lectura es necesaria para la vida del alma” (Papa Juan XXIII).

``Considera la vida como un buen libro, entre más avanza uno, tanto más adquiere significado`` (anónimo).

Palíndromos:

``La ruta nos aportó otro paso natural``

``Dabale arroz a la zorra el abad``

``Ese oso come mocos ¿o ese?``

``Anilina``

``**Sé verlas al revés**``

La anterior muestra de pequeñas joyas literarias permiten pensar, reflexionar, repensar, escribir, reescribir. Entusiasman, dan placer al leer y sabor a la existencia, proyectan al conocimiento y son la alegría de quien las apropia y las pregona. La palabra, ese don único que posee el ser humano para comunicarse; si es sencilla, clara, coherente, precisa y fluida, denotará que quien se expresa es un ser inteligente. El estudiante educado a través de cultivar la palabra leyendo y escribiendo, será alguien que podrá apreciar en forma crítica los avatares del mundo, poseerá un vasto conocimiento de otras culturas y estará predispuesto a alcanzar una apropiada identidad intelectual.

Por ello, el propósito es motivar a leer empleando textos pertinentes para lectores aprendices. Daniel Cassany en el texto *La Palabra y el Escrito* expresa: “El lector aprendiz debe iniciar con textos fáciles, con vocabulario sencillo que le permita aproximarse a la categoría de lector experto”. Son los **fragmentos de antología** las expresiones más sencillas para lectores iniciados.

“Iba caminando una pata con dos patos en dos patas cuando de pronto un patico dijo...-¡Qué huellas tan profundas dejás mami...”

¡Estudiante y docente qué tan profundas dejás tus huellas!

Bibliografía

Falla Rose Mary. Hay que escribir. Investiga y escribe. Centro ed. 1986

Fuentes Ricardo. Las Amazonas. El País, Lecturas Dominicales. Pág. 8-9. 1990.

Blake William. Poema, Tiger. Google. 2000.

Jaramillo Escobar Jaime. Poema, Alheña Azúmbar. Premio Nacional de Poesía “Eduardo Cote Lemus.1983.

Neruda Pablo. Poema La Palabra. Google.2000

Cassany Daniel. Las palabras y el escrito. Ed. Paidos. 1989.

APROXIMACIÓN INICIAL A LOS PROCESOS

APROXIMACIÓN INICIAL A LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

Por: Elba Mercedes Palacios Córdoba²⁵

*“Lo que nos humaniza es la mirada del otro, es el lenguaje del otro,
lo que nos enseña a entender”.*

William Ospina, en su texto “La Amistad y el Saber”.

RESUMEN

***E**n el presente texto proyecto reflexionar acerca de los procesos pedagógicos de la comprensión textual; desde mi vivencia como profesora del área de lenguaje, respecto a lo que, en la deliberación cotidiana, mediante inquietudes, esperanzas, temores, alegrías, frustraciones -múltiples vicisitudes- se expresa.*

En esta óptica, considero cómo emergen varias cuestiones relacionadas con la forma en que vivimos el lenguaje, docentes y estudiantes. Al examinar lo que es común y compartido, surgen algunas preguntas articuladas entre sí: ¿qué decimos con comprensión textual?, ¿en qué consisten los procesos pedagógicos? y, ¿en qué sentido podrían ser corrientes tales procesos? ¿Es posible aproximarnos a una lógica cotidiana de los procesos pedagógicos de la comprensión textual?

25 Elba Mercedes Palacios Córdoba elbamerc@yahoo.com.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es parte de nuestra relación cotidiana con el mundo. En tanto que somos personas, además de que hablamos y escribimos, también experimentamos otros fenómenos complejos; mediante múltiples modos discursivos, comprendemos el mundo. Es, con todo, en los espacios, propios de la formación personal y colectiva, mediante actos consecutivos, caracterizados por la comunicación oral y escrita, entre quienes son agentes de la educación -formal, en el aula de clase-, donde nos aproximamos a cuestiones referidas a nuestra relación cotidiana con el lenguaje y la lengua.²⁶

En los procesos pedagógicos, al examinar la oralidad y la escritura, nos acercamos a nuestra relación cotidiana con los discursos y los textos. Al comunicarnos, intentamos expresar, informar, saber, conocer, reconocer, interpretar y, también, comprender. Se nos presentan textos, propios y extraños, con el propósito de comprender; éstos son considerados para la recreación semántica, sintáctica y argumentativa. De tal manera, la comprensión se establece de muchas maneras: con unas determinadas referencias significativas, desde nuestro entorno; visualizamos los mundos desconocidos y ampliamos la mirada y el conocimiento acerca de lo otro, cercano o lejano.

1. Cursos presenciales de Comprensión y producción textual I y II

Desde el principio, con lo que nombramos evaluación diagnóstica, y en el transcurso, durante el periodo académico, ya se sospecha cuáles son los apuros y aciertos que las y los estudiantes tienen con respecto a la lectura y la escritura de textos académicos; unos “problemas” que son similares a los que arrastran muchas personas, profesionales, quienes ejercen la docencia en distintas disciplinas de los ámbitos universitarios. Los grupos de estudiantes, presenciales y virtuales, se pronuncian de diferentes modos. Lo corriente es que, para la mayoría, el lenguaje no ha sido, ni será una prioridad en sus procesos de cualificación académica.

26 Cierta disposición reflexiva, respecto a lo que es corriente, lleva a poner en escena (quiero decir exponer) el sentido del estudio con el lenguaje, como comprensión de textos, en el ámbito universitario, en nuestro caso, en la universidad Santiago de Cali, como participantes de procesos pedagógicos, en un curso nombrado *comprensión y producción textual*.

Con grupos numerosos, en la modalidad presencial, con el programa de curso diseñado para el semestre y común para todos los cursos de Comprensión y producción de textos I y II, en la USC, asumo el proyecto de examinar cualitativamente cómo se llega, a nivel de la comprensión textual a la universidad, desde los diferentes programas de estudio; este diagnóstico es posible hacerlo en tres partes diferenciadas, así:

- En la primera se pretende averiguar respecto a los hábitos de escritura y lectura. Cada estudiante debe decir cómo escribe; acerca de qué temas; en qué momento, cómo llega a la escritura, los puntos fuertes y débiles y respecto a si le gusta leer, de qué temas y cómo lo hace; también, algunas, quizás, indicadas referencias bibliográficas del programa de estudio.
- En la segunda parte se invita a la escritura de una anécdota; esto es, contar alguna vivencia que haya impactado personalmente.
- La tercera parte plantea que cada estudiante exprese su comprensión respecto a un texto breve. Básicamente, se insta a construir un comentario respecto a lo expresado por quien se ha escogido para la lectura atenta. Se insta a comentar cómo el autor o autora, plantea lo que dice, o relativo a lo que él o ella parece pretender con su escrito.

En general, con los grupos, lo que se halla es dificultad para hacer resúmenes; argumentar, justificar, plasmar unas iniciales consideraciones acerca de un tema; por ejemplo, varios estudiantes cuentan que al leer, no encuentran el sentido, cuesta trabajo el abordaje textual y da sueño, porque en el documento hay demasiados términos que no se “manejan”; se pierde el hilo que guía. Expresan, además, que hay dificultad para interpretar y para escribir en torno al texto que se ha leído; sobre todo si son lecturas de carácter político y científico que, aparentemente, carecen del interés, en la cotidianidad. La mayoría de las personas expresan algún apuro con el manejo de la puntuación y las tildes –con el acento ortográfico; puesto que, supuestamente, se tiene un “pobre vocabulario”, la redacción “se dificulta”, etc.

Como profesora del área de lenguaje, ésta que, además, tiene que ver con las otras disciplinas en el ámbito de la academia y por fuera de ella, creo que, quien hace un curso, lógicamente, no trata de escribir como la gente que dedica su vida a hacer textos (ensayos, literatura), pero sí, cualquiera sea la disciplina en la que nos estamos profesionalizando, tengo en cuenta los detalles mínimos en tanto el sentido de lo que se quiere manifestar. Durante el proceso, mediante la realización de varios de los objetivos del curso, insto a considerar la

idea de que lo que vivimos son *procesos para la comprensión*, cualquiera que ella sea; de toda índole, en diversas temáticas, en la vida misma.

Se orienta hacia la etimología del término *texto*, en cuanto a tejido, hacia el significado del texto en cuanto a procesos, los de comprensión. Se discurre acerca del sentido de la lectura y la escritura académica. En una inicial aproximación a la lógica cotidiana en los procesos pedagógicos de la comprensión textual, se trata de “graficar” el sentido de lo textual; se considera al texto como una madeja, pero con hilos de variados colores que ubican los contextos -los que traza quien escribe, más allá de la conciencia, en la vivencia. Se plantea como un objetivo, en la práctica pedagógica el intento de poner en claro el párrafo, su sentido como un bloque o idea en el cuerpo textual. Un párrafo lo explico como parte de ese cuerpo grande que es todo el texto. Luego, se ve la necesidad de hacer la diferencia entre las representaciones que trae cada párrafo y lo que significan éstas en tanto contenidos, de acuerdo con la temática central de un texto *X* o *Y*.

2. Cursos virtuales de Comprensión y producción textual I y II

Después de un tiempo inicial de adiciones y cancelaciones, en el proceso académico, con la matrícula correspondiente, espero, en varios momentos, día o noche, encontrarme con el estudiantado de los cursos virtuales. Tengo la esperanza, pormordialmente, de que cualquier inquietud respecto al abordaje de textos diversos, propios y ajenos, con la posibilidad de su comprensión, se intente comunicar, a la mayor brevedad. Al principio no hago mucho: Recomendando (mediante *anuncios*, en la plataforma y, por el correo electrónico, organizar, al menos, dos o tres horas, dos veces en la semana, para dedicarse a las tareas que se formulan en el curso.

Como docente, crea entusiasmo que un/una estudiante establezca comunicación, que escriba, que se exprese. Mediante el correo electrónico animo a la escritura y la comunicación continua, cada vez, como debe ser. Seguramente, la comunicación interactiva, no un mensaje repentino, ayuda al cumplimiento de lo que se requiere en un curso virtual. Pregunto, cuando tengo la ocasión, si se tiene computadora y conexión a la red internet, puesto que el trabajo se puede hacer en cualquier hora. No tener la computadora en la casa, a mi modo de ver, limita la realización de las diferentes tareas. Otra opción, claro, es trabajar desde la universidad, en una de las salas dispuestas para los/las estudiantes; pero, por las condiciones de nuestra ciudad y nuestro país, siendo

así, no habría posibilidad tarde, en la noche. Como sea, creo que se requiere un espacio de tiempo considerable para la realización del curso virtual. Se trata, con la red, aún más, de procesos que tienen un ritmo muy particular. Con respecto a la regularidad de las interacciones, importan los espacios como foro y chat. Con respecto a éste último, lo que en un momento del semestre parecería un medio expedito, el que se supone un buen instrumento para la comunicación, sin embargo, resulta muy difícil de acordar. Se complica, puesto que la mayoría de quienes estudian en la educación virtual no tienen la computadora en la casa y mucho menos la conexión a la red para ingresar a la plataforma en cualquier hora.

Infero que quienes se matriculan en comprensión y producción textual I y II, virtual, son personas que se ocupan casi todo el día en sus trabajos productivos y desarticulados de lo académico. Cada persona, en este curso, y en la vida misma, va a su ritmo; debe sacar el tiempo para explorar (“cacharrear”). Así, poco a poco, ir colgando los ejercicios que corresponden a las distintas formulaciones. Este cuidado se va reflejando en los espacios permanentes de interacción como el *foro* (Comunicándonos), donde se pueden esbozar algunas de las cuestiones que se van suscitando.

Se espera la intervención; no obstante, también importan los modos de esa participación; cada quien entra cuando quiere, lee a quienes han escrito y opina, sin repetir los planteamientos. Se espera, también, y parece lo ideal, que haya el tiempo para hacer tres líneas “con pulcritud”, teniendo en cuenta lo que se quiere y en una mirada atenta, teniendo en cuenta el modo de expresión escrita. En cada unidad, además, al realizar la tarea, a su vez, éstas se en-vían a unos espacios indicados: *buzón de tareas* o a *Trabajos*, respectivamente. En el contexto de la universidad, que es la educación superior, y en la mira de los procesos pedagógicos, importan las calificaciones, cualitativa y cuantitativamente hablando. Son consideradas las producciones individuales. Se realiza, por su puesto, a una revisión detenida de todo lo que cada estudiante ha adelantado en la comprensión de las unidades propuestas.

De otra parte, el hecho de que, al revisar las tareas, no se conozca personalmente a ninguna de las personas matriculadas, crea dificultades. El campus virtual en la universidad y su plataforma crean la ilusión de un modo del saber; también, al mismo tiempo, es fuente de mucha desilusión. Las vicisitudes en la lectura y expresión de la comprensión textual hay que hacerlas saber a cada quien, directamente, en su momento. Esta que parece ser una ventaja y un punto de objetividad en la lectura de los documentos relacionados, de

acuerdo con el conjunto de eventos interactivos, se pudiera considerar también como un desacuerdo. Quién es que me dice tales cosas, me corrige los textos y, aún sin querer, me llega con su “lenguaje computacional”. Llegar a exhortar a que en la escritura de un texto, cualquiera sea, una nota, una crónica, una narración, un mensaje rápido, un informe, se tuviera en cuenta el orden, coherencia y cohesión que da el sentido de lo que se quiere decir es difícil; escribir las palabras de acuerdo con el sentido de lo que se pretende plantear, en cada caso y del conjunto, en su interrelación, es el trabajo de corrección y mirada como proceso pedagógico. Todo lo que tenga que ver con fallas en la escritura, por ejemplo (cuestiones de forma; letras correspondientes y acento ortográfico en cada proceso textual) afean (enredan) lo que se dice. Las escrituras estudiantiles, individuales -breves o extensas-, las sugeridas con cada ejercicio, para ser trabajadas en los tiempos y fechas que cada quien organiza, deberían denotar unos borradores previos, como es recomendable con todos los textos, antes de ser públicos -puestos para ser leídos por la docente, en este caso. Es desilusionante que muy pocas de estas escrituras revisadas muestran esfuerzo y dedicación.

Considero, en definitiva, que con el curso virtual de Comprensión textual, de la USC aprendemos en relación con los procedimientos para el mejoramiento de la comunicación académica en la universidad y, del mismo modo, ante todo, podemos ir optimizando nuestro desempeño, mediante estrategias diversas. Para comprender es importante tener en cuenta los niveles de interacción para poder comprender. De tal manera, conjuntamente, los procesos pedagógicos se deben nutrir con el trabajo de manejo técnico que realizan las personas que se desempeñan en la ingeniería computacional, esto es, en Gestión tecnológica; desde las tareas diferenciadas y complementarias, por ejemplo, se tendría una incidencia acorde con los procesos de comprensión y producción textual en la universidad. Con encuentros personales previos y durante el intervalo semestral, de tal manera, aproximarse a lo que hay en ese escenario virtual, para este curso en particular; quizás, reducir el acumulado de asuntos pendientes y, durante el proceso, poder hacer lecturas y reescrituras constantes.

En este sentido, concibiendo la responsabilidad que tenemos, recibo sin sorpresa lo que revelaron las pruebas PISA de 2009, según informa y reflexiona un columnista del diario el Espectador (del domingo 12 de diciembre de 2010): como el invierno, en Colombia, “es una emergencia permanente y dramática: gran parte de los jóvenes de Colombia, con 15 años de edad, después de haber

asistido a la escuela durante casi toda su vida, no ha aprendido prácticamente nada. La mitad no tiene la capacidad de leer para comprender y trabajar: son, en la práctica, analfabetas funcionales.”

Finalmente, en relación con los cursos presenciales, con los virtuales (y con la posibilidad de un ensayo Programa de Apoyo y fortalecimiento académico en Comprensión y producción textual en la USC), puedo decir que la mayoría del estudiantado no es consciente de las fallas en la escritura de sus documentos (en la lectura de sus propios escritos); no se vislumbra una elemental revisión de los textos. En esta lógica, como se escribe, sin revisiones posteriores, así se abandona el documento

académico, que se hace por cumplir. Quienes participan de estos procesos pedagógicos, como estudiantes, confiesan que la mayoría de sus docentes, de distintas disciplinas, no examinan sus textos (informes, ensayos, resúmenes y demás), presentados como tareas.

Quienes sirven a la institución educativa formal, en general, desde sus posiciones corporativas, dejan de lado los procesos de comprensión textual y las cuestiones pedagógicas con el lenguaje no son vistas como de interés; más bien, se las juzga, por ser cotidianas, como menores, en relación con las temáticas a estudiar, en la universidad. No obstante, en tanto que somos personas y nos comunicamos de manera oral y escrita, es incongruente con nuestra realidad una “dinámica pedagógica” de comprensión textual que desde la propia mirada de la representación institucional no se considere relevante.

Los procesos de comprensión cumplen, entonces, un papel fundamental en la educación. La idea clave es que la comprensión se debe concebir como una práctica en todo sentido. A medida que comprendemos mejor un tema, será mayor el desempeño en el medio en que interactuamos, permite tener fluidez al comunicarnos, haciendo entender con claridad lo que se quiere expresar.

3. Comprensión a modo de familiaridad con los discursos y los textos

La comprensión textual que dispone razonablemente para la producción de nuevos textos, en la universidad, naturalmente, es lo que incumbe al área de lenguaje.²⁷ El resultado de la función docente, en el área de lenguaje se expre-

²⁷ El trabajo como profesora de *Comprensión y producción textual* significa, básicamente, el relacionamiento más o menos consciente y continuo, para la comprensión del lenguaje en los grupos, con estudiantes, con textos diversos, propios y ajenos. Se intenta así poner en público, reflexivamente,

sa, entonces, en la capacidad que se desarrolla para recrear y perfeccionar el manejo de la lengua materna, analizar sus usos en la vida corriente, y en los procesos que exigen componer y/o comprender textos. Esta dinámica insta a la construcción de las estrategias para conocer, comunicar ideas y expresarse mediante el manejo de las herramientas lingüísticas adecuadas a nuestras necesidades como seres sociales.

En tal sentido, con estas cuestiones inaugurales, llegamos a la consideración de otros interrogantes, en tanto que son los *procesos* los que permiten visionar una *lógica*, que es propia de la *cotidianeidad* y, consecuentemente, la *emergencia* de la *comprensión textual*: ¿Es viable la puesta en consideración de relatos de docencia (de lo que se hace en el aula)? ¿Cómo comprender que al lenguaje, como asignatura, se le considere «carpintería»? ¿cómo explicarse que, aún con la importancia que tiene el estudio del lenguaje, sea una asignatura vista como «de relleno»? ¿La tarea es examinar los discursos, en relación con el poder y con unas lógicas propias que orientan la vida académica y manejan los hilos de la existencia de docentes y estudiantes?; ¿cuál es el sentido de los discursos que deciden respecto a los proyectos de la educación institucional (respecto a la disposición horaria, el número de personas, sus desempeños y la modalidad de los cursos de lenguaje)? Al visionar una *lógica* que guía estos discursos y la *emergencia* de la *comprensión textual*, ¿habría que auscultar cómo se articulan los textos hablados y escritos a la vida de la academia? ¿Es posible que se reconozca, y se le de cabida, realmente, a algo como la comprensión del *lenguaje corriente - cotidiano-* en la universidad? En definitiva, ¿dónde estoy y quién soy como docente del área de lenguaje? -estas son cuestiones viables, actualmente, después de algunas experiencias en la relación pedagógica con los textos y a propósito del *Dossier de relatos narrativos de experiencias de formación*²⁸

las vivencias con el lenguaje, como se entiende, en su disertación, en la universidad, en esta región suroccidental de Colombia.

- 28 El *Dossier de relatos narrativos de experiencias de formación* es un documento es tomado del libro *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una estrategia para la formación de docentes*. El texto fue revisado durante una pequeña investigación con estudiantes de la Licenciatura en Preescolar, durante el año 2008. En aquella época se trataba de que las estudiantes escribieran su biografía en la escolaridad; intentamos responder a la pregunta respecto al nexo entre autobiografía y relación pedagógica. Se trabajó, entonces, la relevancia de la comprensión en nuestras relaciones pedagógicas. Un aspecto de la comprensión, lo que a su vez es punto de partida, en los procesos comprensivos, es la autobiografía; ésta trae consigo una perspectiva que obedece a un intento, o un esfuerzo, por no dejar de perder el caudal de la experiencia. El texto que guió parcialmente la mirada de lo que significa escribir acerca de sí misma, desde la academia, fue realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado

Las cuestiones esbozadas nos llevan a deliberar acerca de lo que es común en las experiencias diarias con el lenguaje (con la lengua). Pareciera que, en cada momento y en el transcurso, cuando hablamos (más que cuando escribimos), lo que es habitual es la expresión, que es cotidiana, en diferentes ámbitos – como el agua, que brota o sale del grifo- no se necesitan explicar-se los procesos asociados a la lógica de su nacimiento y cultivo persistente. La comprensión textual, que se presenta diversa, es una acción concreta: comprendemos textos escritos por otras personas o los propios, contruidos con un propósito; los ponemos en circulación y otras personas intentan comprenderlos.

Parece ser que hay, en la aproximación a la lógica cotidiana en los procesos pedagógicos de la comprensión textual, una fuente inagotable; se dibuja, entre tanto, una primera mirada, en el sentido de que la pedagogía juega un papel importante en cuanto a la *comprensión*, ya que, como disciplina, también cuenta con objetivos y determinados procedimientos, unas características propias que nos ayudan a reflexionar *cómo comprendemos en nuestro entorno*. Con todo, importa la comprensión; para que una persona pueda comprender a las demás, debe intentar comprenderse a sí misma y, en los *procesos de comprensión*, con el objetivo de comprender a otras personas, deliberar, liando la interpelación por las acciones y los discursos que nos mueven.

por la OEA. Reconoce como antecedente y referencia el *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas* editado por el mismo proyecto, durante el año 2004, Buenos Aires.

Bibliografía

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires, mayo de 2005.

Pruebas PISA de 2009 en lectura.

Zamudio T. Gladys (2011) “El lenguaje: dimensión obligada de la interdisciplinariedad en la formación humana”. www.arealenguajeusc.jimdo.com

----- Documento de Fundamentación del departamento y del área de lenguaje en la universidad Santiago de Cali (Noviembre 5 de 2011).

UN ACERCAMIENTO A LAS CONCEPCIONES

UN ACERCAMIENTO A LAS CONCEPCIONES MÁS ACTUALES SOBRE COMPETENCIAS Y SU MANIFESTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Por: John Hamilton Sepúlveda

INTRODUCCIÓN

Un acercamiento a la concepción de competencias en el siglo XXI implica hacerlo no solo desde lo teórico conceptual sino también desde su comprensión social a partir de cómo se logra que cada individuo las incorpore como resultado de la preparación alcanzada. Por ende, este término, concebido desde saberes lingüísticos, psicológicos y socioculturales, adquiere diversas connotaciones, pues no se asocia a una sola esfera de la actividad humana. Precisamente el carácter polisémico del término contribuye a declarar lo complejo que resulta un acercamiento al mismo.

En la actualidad, el gobierno colombiano ha hecho grandes esfuerzos para que los ciudadanos desarrollen competencias específicas, ya que éstas les permiten a los profesionales insertarse en el mercado laboral, estar mejor preparados para enfrentar una economía global, además de adaptarse fácilmente a los cambios y a las necesidades de su entorno, lo que a su vez juega un papel decisivo en el desarrollo del país.

Por consiguiente, los retos de la política educativa de la sociedad colombiana buscan fomentar acciones de mejoramiento continuo para el capital humano,

contemplando criterios tales como la formación por competencias para los docentes de los diferentes niveles educativos, en función de la innovación en la gestión educativa y que se correspondan con el desarrollo económico y social del país.

El gobierno colombiano precisa que el rol del docente es un factor clave para alcanzar los objetivos formulados; así, las necesidades de formación de los docentes en determinados campos de conocimiento se convierten en un desafío que requiere el desarrollo de competencias específicas para enfrentar los problemas educativos, pedagógicos y culturales, en su sentido más amplio, que devienen de situaciones histórico-sociales concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, se sustenta en la idea de José Martí cuando declaró que: “Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre” (Martí, 1975, t.19. pp.375-76).

Por ende, el término “competencias”, concebido desde lo pedagógico, debe mirarse como una manifestación en la formación y el desempeño profesional del hombre como un ser integral, pues las competencias en su desarrollo mismo, deben considerar ineludiblemente el factor humano, los aspectos biopsicosociales y espirituales del hombre.

Derivado de lo anterior, el objetivo del trabajo es valorar las concepciones más actuales sobre competencias en su vínculo con la enseñanza de la lengua materna.

DESARROLLO

En nuestros días, es complejo precisar una definición para el término competencia, sin embargo, por las mismas exigencias sociales, debido a la evolución tecnológica y desarrollo de la ciencia, han develado la necesidad de contar con individuos que estén en la capacidad de desenvolverse eficientemente en sus modos de actuación, es decir sujetos competentes.

Es por eso que se hace ineludible preparar a estos individuos para la vida, para que adquieran unos saberes (conocimientos), desarrollen unas habilidades y aptitudes, y se apropien de valores suficientes, que les permitan elevar su nivel de desempeño al ejercer determinadas tareas o funciones desde su profesión y que, en su resultado, se revele un mejoramiento no solo en lo profesional sino también en lo humano.

Respecto a lo anterior, José Martí lo corrobora diciendo: “Educar es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1963, t.8, p.281).

Para algunos autores el término competencia deviene etimológicamente del verbo latino “competere”, “lo que define a aquel individuo responsable de hacer algo”. Además de otras acepciones como: “ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse; responder a, corresponder; estar en buen estado, ser suficiente”. Según el diccionario de la Real Academia Española, define competencia como “pericia, aptitud, idoneidad” lo que se corresponde con la capacidad para hacer algo.

Estas acepciones le permitieron a José Tejada afirmar que “...la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (Tejada, 1999:4).

Es oportuno apuntar que la polisemia de la palabra latina “competere”, concebida desde lo pedagógico, debe corresponderse no solo con la integración y aplicación de unos saberes, sino que debe considerar la responsabilidad social, en otras palabras, los modos de actuación que se revelan en todo individuo al adquirir nuevos conocimientos y usarlos con responsabilidad en un contexto social determinado, pues no sólo se pretende lograr una apropiación de saberes sino construir una conciencia social y desarrollar unas competencias para toda la vida.

Por otro lado el término competencia, tuvo un primer acercamiento -desde lo científico- a finales de los años 50 en el siglo XX, por el filósofo y lingüista Avram Noam Chomsky, para tributar con su teoría del innatismo lingüístico, al expresar que la competencia lingüística la desarrolla un individuo de forma natural, por su capacidad mental innata de generar reglas lingüísticas, permitiéndole al momento de comunicarse, comprender y crear un número infinito de oraciones gramaticales únicas. Es decir, todo sujeto nace con un mecanismo de adquisición del lenguaje que le permite producir frases nuevas.

En ese sentido Chomsky (1957), concibe el lenguaje como “un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de las cuales posee una extensión finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos” (citado por Frías Conde, 2002: 4). Y agrega: “el lenguaje no existe fuera de la representación mental que de él se hacen sus usuarios, y sus propiedades deben ser aquellas que se le confieren por medio de los procesos mentales innatos del organis-

mo que lo ha inventado y que lo reinventa en cada nueva generación” (citado por Esguerra, 1994: 362).

Lo anterior permite al investigador asumir que: el presupuesto teórico sobre el lenguaje, planteado por Chomsky, indica la facultad innata que tiene todo individuo para producir y entender el lenguaje mediante la gramática.

Por otra parte, Chomsky define la competencia como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (citado por Aguirre, 2005, p.25)

Para el colombiano Víctor Miguel Niño, PhD. en Lingüística hispánica, Chomsky introdujo el concepto de Competencia Lingüística, concebida como “el conocimiento intuitivo y práctico de un hablante nativo ideal que lo habilita para producir y comprender oraciones sin ningún límite, formadas según las reglas del sistema de la lengua”. (Niño, 2011:18)

Evidentemente competencia para Chomsky (1980) es “la capacidad que el ser humano tiene, por el solo hecho de poseer una lengua natural, de reconocer y construir la infinidad de oraciones gramaticalmente correctas en esa lengua, de interpretar su sentido, de detectar su ambigüedad, de identificar sus similitudes fonéticas o gramaticales, las cuales no siempre coinciden”. (Citado por Esguerra, 1994: 370).

La competencia, así asumida, yace en la estructura innata del lenguaje, como propiedad biológica de la especie humana, se corresponde con un estado inicial de la mente que en sus interacciones con el ambiente, activa las operaciones gramaticales mentales inherentes al individuo, que se desarrollan por procesos de maduración biológicos propios, y se materializan a través de reglas generativas que se relacionan con la gramática y su organización y estructuración²⁹.

Esta teoría de la capacidad innata del lenguaje carece de un factor ineludible: “Las relaciones e interrelaciones sociales que inciden y que son necesarias en el desarrollo del lenguaje”, ya que la comunicación se adquiere según el desarrollo y desenvolvimiento de la persona en un contexto social determinado.

Según Hymes (1972), competencia es “la capacidad de producir y comprender mensajes, los cuales son apropiados al contexto donde se desarrollan”. (Citado por Yano, 2003, pp.75-76) Asimismo Hymes (1984) precisa que “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico, es ne-

cesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (citado por Lomas, 1999, p.25)

Por tanto, el lenguaje como expresión del hombre en su accionar diario, revela mediante las formas dialécticas que se dan entre hombre-sociedad-cultura, hombre-naturaleza, hombre-pensamiento y, la actividad práctica, concebir, interpretar, y valorar el mundo desde sus múltiples significados, asumiéndolo y dándole un verdadero sentido para sí mismo y para el otro.

En correspondencia con lo anterior, la Dra. C. Lidisbet Cardoso (2008), manifiesta que:

El desarrollo del lenguaje va de lo social a lo individual y viceversa, hecho paralelo al desarrollo del pensamiento y por lo tanto del conocimiento, visto a través de las competencias. De ahí que sea de esencial importancia el uso del lenguaje como expresión personal concreta y en sus relaciones sociales. (p.37).

Por consiguiente debe de haber una lógica entre pensamiento, lenguaje y modos de actuación que, concebidos como una triada dialéctica, contribuyan a elevar el nivel de desempeño de un individuo para afrontar con responsabilidad social las funciones que le son encomendadas.

Según Roca (2001) “competencia es la configuración que expresa los elementos, relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, atendiendo a su naturaleza dialéctica y holística, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales”. (Citado por Valiente, 2000:14).

Teniendo presente la anterior definición, el autor de esta investigación asume, por tanto, que la competencia se manifiesta en las actuaciones del docente, donde se revelan las interrelaciones entre lo individual y lo social y, la incidencia de los agentes y macro-esferas sociales, que condicionan ese sujeto en particular en el momento que se desempeña en situaciones histórico-concretas.

Mientras que para Castellanos Simons (2002), concibe la competencia desde una representación psicológica, al precisar que: “la competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto” (p.11).

Entiéndanse las configuraciones psicológicas como un sistema complejo que integra un conjunto de cualidades o rasgos de la personalidad, así como distintas formaciones psicológicas que le permiten a un sujeto ser competente en algo.

Para Ortiz Torres (2003), las competencias son “aquellas cualidades de personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de una profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella, que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual”. (Citado por Santos Baranda, 2005:2).

González y Wagenaar (2003) por su parte, afirman que “las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo”. (Citado por Cano, 2008,4). Por ende, al considerar la acción educativa, la competencia debe ser más abarcadora, no solo integrando saberes, sino también vinculando unos valores, unos principios, intereses, necesidades, y capacidades que se manifiestan en el mejor desempeño del docente.

Así pues, el investigador asume que el conjunto de saberes y actitudes que se integran en función de contribuir al mejor desempeño profesional, da como resultado del proceso de profesionalización, unos niveles de profesionalidad que ponen de manifiesto el desarrollo de las competencias, lo que devela individuos más satisfechos con su trabajo, conscientes de la responsabilidad y compromiso del encargo social y, ante todo, revela un mejoramiento profesional y humano.

Lo anterior se corresponde con la concepción sobre competencia comunicativa, que, mediante su desarrollo gradual con los estudiantes, propicia el despliegue del docente del Área de Lenguaje en el acto educativo.

Savignon, por su parte, precisa que la competencia comunicativa es “la eficiencia funcional en el uso del lenguaje; la expresión, la interpretación y negociación de significados que involucra la interacción de dos o más personas que

pertenecen a la misma o a diferentes comunidades lingüísticas, o entre una persona y un texto oral o escrito” (Citado por Quintero, p.2).

Según Hymes, “...la competencia comunicativa tiene como base un saber comunicarse integral, con todas sus implicaciones intrapersonales y extrapersonales. (...) pues el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros (...)”. (Citado por Niño, 2011, 25).

Asimismo, Correa concibe la competencia comunicativa desde una realidad triádica en la que interactúan, dialógicamente: “Unos saberes acerca de reglas y normas, estrategias y procedimientos establecidos por el sistema para formalizar y actualizar toda acción discursiva en la situación comunicativa (...); unas realizaciones de tales saberes en contextos comunicativos que le dan plena validez; unas actitudes del usuario del código con respecto al conocimiento, a la acción discursiva, a los integrantes del proceso comunicativo ; a sus valores y sus implicaciones tanto en el orden teórico como en el pragmático”. (Citado por Niño, 2011, 23).

Para Jack C. Richards, la competencia comunicativa es “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en la comunicación en dependencia del contexto espacial y temporal, de los roles de los participantes, y de la naturaleza de la transacción que se produce”. (Citado por Quintero, p.2).

Mientras que Víctor M. Niño (2011), la asume como “...un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes lingüísticos, psicológicos, culturales y sociales, que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado según necesidades y propósitos”. (p.25).

Al sistematizar las posiciones teóricas de estos autores sobre competencia comunicativa, se identifican claramente las relaciones esenciales en sus definiciones, al revelar la necesidad imperante de lo social, ya que el desarrollo del lenguaje deviene del conjunto de interrelaciones sociales que se dan de forma dialéctica en el acto comunicativo, y que son determinadas por los contextos histórico- culturales donde son desarrolladas.

Así pues, las formas dinámicas en que interactúan los componentes de la competencia mediante el desempeño profesional pedagógico, revela que la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y la

apropiación de valores, devienen mediante la práctica, pues no se concibe la teoría sin la práctica.

Al respecto, Cardoso (2008) precisa que:

El desarrollo de las competencias es un proceso gradual en el que se alcanzan niveles o estadios de profesionalidad en el período de la formación, continúan desarrollándose en la práctica del ejercicio de la profesión y con la superación permanente del profesional. (p.42).

Para el Dr. C. Pedro Valiente (1997), la profesionalidad debe entenderse como “el conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el “Saber”, “Saber hacer” y “Saber ser” en el sujeto, manifestado en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto grado de motivación; que se fundamenta en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación (incluyendo la experiencia) y que puede ser evaluada a través del desempeño profesional, y en sus resultados”. (p.13).

Partiendo de los presupuestos anteriores, el autor de esta investigación asume que los elementos gnoseológicos no son suficientes –desde las competencias– para el despliegue del docente del Área de Lenguaje al desempeñarse en la actividad pedagógica, pues se necesitan considerar los aspectos axiológicos, volitivos y sociales que en su integración dialéctica permitan que ese docente se comporte adecuadamente, cumpla con las funciones encomendadas de manera precisa y eficiente, asuma por el encargo social la responsabilidad de transformar mentes, corazones y personalidades de los sujetos (alumnos) que lo ven como un modelo social a seguir y que esperan lo mejor de él como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje³⁰.

Ahora bien, el autor de la investigación sistematizará algunas concepciones teóricas sobre desempeño profesional, por su correspondencia en el desarrollo de competencias, como se evidencia a continuación:

Los nuevos desafíos educativos en Latinoamérica, exigen un cambio en el proceso de superación de los docentes del Área de Lenguaje de las universidades colombianas, y para ello es necesario un acompañamiento y trabajo metodológico con los docentes, que les permita tener un mejor desempeño profesional para el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, y que según Forgas (2003), “es el

resultado de la integración, esencial y generalizada, de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”. (Citado por Cejas, 2006,10).

Estos desafíos que devienen de los adelantos científicos y tecnológicos, el desarrollo social y la actividad profesional, exigen en el hombre como ser biopsicosocial y agente transformador, un desempeño idóneo, donde se revele la competencia como manifestación en ese desempeño profesional, pero que no está enajenada de lo axiológico, volitivo, y de unos códigos éticos y morales que son fundamentales para llevar a cabo la actividad pedagógica.

Para la Dra. Cs Julia Añorga (1994), el desempeño profesional “es la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Ésta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no solo lo que debe hacer”.

Posteriormente en 1999, precisa que los modos de actuación y la denominada actividad pedagógica en el caso del desempeño profesional pedagógico, constituyen además en el mejor escenario para evidenciar las competencias.

Insiste Añorga en esos años, la importancia de sentirse satisfecho con lo que uno hace para la cual es necesario el cuidado, precisión, exactitud, honestidad, profundidad, calidad, originalidad y rapidez con que se desempeña.

Entre 1994 y 2015, se han desarrollado significativos aportes a la definición y al propio proceso de desempeño, por ejemplo: Chacón Arteaga en el 2005, dice que: “el desempeño apunta hacia el cumplimiento de las funciones del maestro en el ejercicio de la profesión”. Derivado de lo anterior la comprensión del desempeño profesional se refiere más a los resultados del trabajo pedagógico por lo que el desempeño profesional pedagógico es “la actuación real” de los profesores en la práctica docente, en donde se manifiesta de forma actualizada el dominio de un determinado campo del saber y de estrategias pedagógicas, conocimiento de los sujetos y sus interacciones personales, y conocimiento de los contextos en que tiene relación, en los marcos de responsabilidades docentes preestablecidas y asumiendo una actitud ética, de ayuda y colaboración a la institución escolar, a la comunidad educativa durante el proceso instructivo-educativo en las condiciones sociales ambientales, materiales y políticas existentes.

También se define el desempeño profesional como "... la idoneidad para ejecutar las acciones propias de sus funciones, donde se refleje su dominio político-ideológica, técnico-profesional y el liderazgo, que le permitan un saber ser acorde con las prioridades del trabajo en el sector, según las exigencias actuales y demostrándolo en la evaluación de los resultados concretos de su centro". Otro análisis similar ha sido discutido por los investigadores de la Educación Avanzada dentro del que se destaca el término "conducta laboral", también asociado a los comportamientos en correspondencia con los valores y con el contexto de actuación. Tal es el caso de la definición aportada por el investigador Ramiro Pérez Hernández en el 2006, quien define Conducta Laboral: "Como comportamiento, porte y/o forma en que se manifiestan o reaccionan los recursos humanos con una formación de valores que permite conducirse en la vida, acorde con las condiciones existentes y dirigen sus acciones en el desempeño profesional".

Se asume el desempeño como un proceso, y, entre las investigaciones que abordan el desempeño como proceso, reconocen en este concepto su carácter procesal, pero en pocas ocasiones se identifica. Esto debido al propio desarrollo del recurso laboral en las formas en que actúa en los diferentes objetos de la profesión; lo que defiere fundamentalmente de otras definiciones, al otorgarle también al desempeño un carácter pedagógico y transformador. Por tanto, el desempeño es un proceso pedagógico que depende de la propia actividad humana transformadora del hombre.

Suele relacionarse el desempeño visto como proceso con el cumplimiento de funciones o tareas, en los roles que asumen en el puesto de trabajo y en la ejecución de tareas. Por otro lado, el desempeño profesional pedagógico del maestro es visto como la actuación real del docente que expresa la interrelación e integración dialéctica de las competencias profesionales pedagógicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza, en la que demuestra el dominio de las tareas y funciones profesionales diseñadas para el rol, en los diferentes contextos de actuación.

Muy similar a la anterior, "el desempeño profesional pedagógico del tutor" es la actuación real del docente que expresa la interrelación dialéctica de las competencias profesionales pedagógicas para orientar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que demuestra el dominio de las tareas y funciones diseñadas para ese rol, en los diferentes contextos de actuación.

En estas definiciones sobre el desempeño profesional pedagógico del maestro y del tutor, es considerado otro término: “la actuación real del docente”, lo que puede ser asumido como actividad pedagógica.

En consecuencia con las definiciones dadas, el desempeño profesional del docente “es el conjunto de acciones que realiza el maestro durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concretan en el proceso de cumplimiento de sus funciones y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaje”, por eso el desempeño profesional satisfactorio del docente, se caracteriza por ser el proceso de cumplimiento de sus funciones y de sus resultados.

Queda claro que la actividad pedagógica profesional se manifiesta en el desempeño profesional del docente y esta se concreta a sus funciones básicas, que incluyen la realización de su tarea pedagógica esencial, pero que el desempeño profesional pedagógico, es mucho más que la actividad pedagógica profesional, esa es la concepción que se revela, en la mayoría de la comunidad científica de la Educación Avanzada y que asume la autora de la teoría, Dra. Cs Julia Añorga Morales, después de casi 30 años trabajando en este proceso.

Por otra parte, el concepto de desempeño profesional pedagógico, se aborda por otros autores pero no hay una definición muy precisa. Tal es el caso de Luviano D. (2002), Zárata V. (2008), entre otros, quienes consideran el desempeño como la potencialidad de un individuo para una ejecución siendo éste la ejecución misma. Otros autores afirman que el desempeño es un nivel para la integración de las competencias. Sin embargo, es mediante el desempeño que se expresan las competencias. De alguna manera estos autores conciben el desempeño como la idoneidad para el hacer, pero el desempeño debe revelarse como un comportamiento que permita valorar la idoneidad de un individuo, expresarlo en términos del saber, el saber hacer y el ser.

Mientras que para Torres Pérez, en el 2004 define que desempeño profesional es “la actuación concreta y personalizada..., cuyos resultados tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, se corresponden con las exigencias sociales expresadas en la función social del subsistema, y que se sustenta en un saber hacer y un saber ser armónico (...)”

Para algunos autores, existe una relación dialéctica entre desempeño profesional pedagógico y la actividad profesional pedagógica, ya que se considera que el hombre se desempeña en la actividad. Además afirman que la actividad pedagógica es una secuencia de acciones condicionadas por los requerimien-

tos externos e internos que se plantean a la labor del maestro, así como por la individualidad de este y la de sus alumnos. La misma se distingue por tener lugar a partir de una planificación y de una evaluación constante por parte del maestro, así como por la flexibilidad de lo previsto en función de las condiciones reales que tiene lugar su ejecución. Por ello, el desempeño profesional pedagógico se convierte en una esfera especial de la actividad humana dada la finalidad del accionar con su objeto: la formación y el desarrollo integral de los alumnos.

Desde otra perspectiva, Santos Baranda en el 2005, consideró el desempeño profesional pedagógico como “la capacidad de un individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional, el logro de un mejoramiento profesional, institucional y social, evidenciando sus “habilidades” para la transformación y producción de nuevos conocimientos y valores y la plena satisfacción individual al ejecutar sus tareas con gran cuidado, precisión, exactitud, profundidad, calidad y rapidez”.

Por otro lado, la Dra. Cs. Julia Añorga, concibe el desempeño profesional pedagógico, como un proceso que trabaja mancomunadamente -en unidad dialéctica- con el proceso de profesionalización; de ahí que defina la profesionalización como “proceso pedagógico permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimiento, tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones que infieren en un entorno social dominante con el conocimiento del hombre y el equilibrio entre el pensar y el hacer, provocando aproximaciones sucesivas al mejoramiento, que atiende la integridad de los sujetos y tiende a desarrollar y consolidar las competencias por aproximaciones sucesivas, estableciendo diferentes niveles de resultados para el comportamiento en la vida social y profesional, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad”.

Así pues, el resultado del proceso de profesionalización, es la profesionalidad, reconocida en el acercamiento o aproximaciones al mejoramiento profesional y humano en diferentes etapas. Revelándose en él, la construcción y desarrollo de las competencias que se manifiestan en el desempeño. De ahí que el vínculo de esta relación esencial: desempeño- profesionalización y competencia, se exprese en el nivel de profesionalidad.

Como resultado de la sistematización de los autores anteriores mencionados y otros recogidos en diferentes obras, se puede resumir que:

Para la Educación Avanzada, el desempeño es “el proceso y la expresión de cómo se realiza el trabajo, involucra actitudes, saberes y formas de relación que influyen en la calidad total de la tarea, en tal sentido se debe tener en cuenta que incluye la idoneidad, la actuación real, la conducta laboral, los modos de actuación y en el caso particular del desempeño pedagógico, la actividad pedagógica profesional”.

En la práctica de la evaluación del desempeño, se debe reconocer que las acciones corresponden al saber, al saber hacer y transformar, y al saber ser en la cotidianidad del contexto en el cual se desempeña, y no únicamente en el cumplimiento de unas obligaciones pactadas en relación con la profesión y el cargo que asume. Por tanto, la categoría desempeño de cualquier tipo que sea, es un proceso y un resultado. Estas acciones tienen, además, un carácter consciente, individual y creador, como resultado de ser un proceso pedagógico, que desarrollan los hombres y desarrolla a los hombres, en el escenario habitual donde realizan sus labores, enmarcado en un sistema de relaciones, normas y procedimientos que deben cumplirse, para un resultado satisfactorio.

Cabe mencionar, que un trabajo metodológico que pretenda elevar el nivel de desempeño profesional del docente del Área de Lenguaje, debe contemplar unos niveles de profesionalidad que gradualmente se irán alcanzando como resultado del proceso de profesionalización. Esto reflejado en la actividad pedagógica, favorece una actitud crítica, innovadora y sobre todo humanista para afrontar posibles problemas que surjan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, además que en su esencia misma impacta a los alumnos y a la sociedad; por ende el desempeño profesional del docente del Área de Lenguaje universitario en Colombia debe estar en permanente elevación, con la suficiente preparación metodológica y pedagógica dado el progreso acelerado de la ciencia y la tecnología.

CONCLUSIONES

- Esta investigación asume un enfoque dialéctico materialista para comprender las manifestaciones de la competencia comunicativa como resultado de un nivel de profesionalidad, donde se expresan las relaciones del propio proceso de desempeño profesional pedagógico, la esencia de

sus cambios y transformaciones, el papel de la actividad y la relación ciencia, tecnología y sociedad. De este modo, los docentes del Área de Lenguaje de las universidades colombianas, deben apropiarse de su rol como agentes de cambio individual y social, agentes mediadores en todos los factores internos y externos que intervienen en el acto educacional.

- El autor de esta investigación, asume la profesionalización, desde la Educación Avanzada, como un macro-proceso pedagógico donde intervienen múltiples actos educativos, la cual trabaja mancomunadamente con el proceso de desempeño y cuyo resultado son los niveles de profesionalidad, de ahí que la competencia se manifieste en un nivel de profesionalidad como resultado de la profesionalización.
- Esta obra científica contempla en una de sus aristas, el factor humano de los docentes del Área de Lenguaje, teniendo presente los valores, ya que el valor incide en el individuo como ser biopsicosocial y espiritual, en sus modos de actuación, y esa actividad práctica está determinada por el conjunto de interrelaciones sociales que devienen de situaciones histórico-concretas, lo que favorece la reflexión permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. De esta manera está pensado en formar no solo en los conocimientos sino también desde lo humano y para la vida. Pues la formación integral requiere docentes preparados para transformar vidas y realidades, estar preparados para interpretar cada particularidad de los individuos que aprenden, y las posibles formas de potencializar sus capacidades, mejorar su desempeño y transformar sus maneras de pensar, pues los efectos son replicados en nuestras sociedades latinoamericanas.

Bibliografía

- Aguirre, D. (2005). *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional*, 19,3. La Habana, Cuba: Educ Med Sup.
- Añorga, J. (1994). *Educación Avanzada; ¿Mito o Realidad?* Sucre, Bolivia: UASB.
- Añorga, J. (1995). *Glosario de Términos de Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: Centro Nacional de Estudios de Educación Avanzada.
- Añorga, J., Pérez, M., & García, W. (1995). *La Educación Avanzada, la profesionalidad y la conducta ciudadana*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Libro 3. Soporte magnético.
- Añorga, J., Valcárcel, N. & Borges, M. (1999). *Axiología y Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: Soporte magnético.
- Añorga, J., Valcárcel, N., & Ché, J. (2008). *La parametrización en la investigación educativa*. *Revista Científico-Metodológica Varona*, 47 (Julio-Diciembre). Cuba.
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre competencias básicas*, 12. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cáceres, L. (2008). *Perfeccionamiento del programa de la asignatura historia de Honduras. Basado en competencias*, hh-101. Honduras: Centro Universitario Regional Nor-Oriental (Curno).
- Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,3. España: Universitat de Barcelona.

- Cardoso Camejo, L. (2008). *Modelo del desempeño por competencias profesionales para el director de escuela primaria en San Miguel del Padrón. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Castellanos Simons, Parra I., & Fernández A. (2002). *Modelo de competencias del profesor de Formación General*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Centro de Estudios Educativos.
- Concepto de competencia. (2009, 28 de julio). Recuperado en julio de 2014, de <http://academiasefcnayarit.blogspot.com/2009/07/competencia-definicion.html>
- Correa, J. (2001). *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje en lenguaje y cognición*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Salamanca.
- Chacón, N. (2005). *Profesionalidad pedagógica, valores y cambio educativo. Retos y perspectivas*. Cuba: Editorial
- Chaves, E. El término “competencia”. (2011, 25 de noviembre). Recuperado en julio de 2014, de <http://eduardochavesbarboza.wordpress.com/articulo/el-termino-competencia-3ccxoq8v73noc-12/>
- Chirino Ramos, M. (2004). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica (p. 60)*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Chomsky, N. (1965). *Language and Mind*. New York: fecha
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Ianguage*. New York: Pantheon Books; London, Temple Smith.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Esguerra, G. (1994). *Avram Noam Chomsky. Lingüística, política y responsabilidad, (p.370)*. *Centro Virtual Cervantes*. (1994, T. 59, 2). Recuperado el 14 de marzo de 2015, de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/49/TH_49_002_133_0.pdf

- Ferrer, M T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades Pedagógicas profesionales del maestro. Tesis en opción al título de Dr. en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Forgas, B. J. A. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. Colección Pedagogía. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País.
- Frías, X. (2002). *Introducción a la psicolingüística*. Revista Philologica Romanica. Ianua.
- González, J. Definiciones de competencia. (2013, 1 de febrero). Recuperado en julio de 2014, de <http://perfildejaimegonzalezalvarez.blogspot.com/2013/02/definiciones-de-competencia.html>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolingüistics*, (p. 269). Harmondsworth: Penguin Education.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa en forma y función*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Luviano, D. (2002). *Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET*. México: Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico.
- Martí J. (1963). *Obras Completas. [t.6]*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí J. (1963). *Obras Completas. [t.8]*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí J. (1975). *Obras Completas. [t.19] (pp. 375-376)*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Ponce, Z. (2005). *El desempeño Profesional Pedagógico del tutor del docente en formación de la Escuela Primaria como microuniversidad. Tesis en opción al Título de Dr. en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Quintero, M. *Alternativa metodológica para la comprensión auditiva del inglés*. Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.monografias.com/trabajos85/alternativa-metodologica-comprension-auditiva-del-ingles/alternativa-metodologica-comprension-auditiva-del-ingles.shtml>
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. (2001). *Tomos I y II. Edición 22*. Madrid: R.A.E.
- Roca, A. (2001). *Mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del personal docente de la Educación Técnica y Profesional. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Holguín, Cuba.
- Santos, J. (2005). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Santos, J. *La concepción de las competencias profesionales desde un enfoque pedagógico*. Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.monografias.com/trabajos45/competencias-profesionales/competencias-profesionales2.shtml>
- Santiesteban, M. (2003). *Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio playa (p. 17). Tesis en opción al grado de Doctor en ciencias pedagógicas*. La Habana, Cuba.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice Reading*. Mass: Addison. Wesley.

- Sepúlveda, J. (2015). *Mejoramiento del desempeño profesional pedagógico mediante el perfeccionamiento de la competencia comunicativa: habilidades lingüísticas de expresión escrita y de lectura [Tesis Doctoral]*. Cali, Colombia: UNIAJC
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales. Herramientas*. España: Universidad de Barcelona.
- Torres, G. (2004). *Propuesta de un Modelo para la Capacitación de los Dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. [Tesis Doctoral]*. La Habana: ISPETP.
- Valiente, P. (1997). *Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa*. La Habana, Cuba: ICCP – MINED.
- Valiente, P. (2000). *Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba: MINED.
- Yano, Y. Communicative Competence and English as an International Language. *Intercultural Communication Studies*. (2003, 12,3). Recuperado en marzo de 2015, de <http://web.uri.edu/iaics/files/07-Yasukata-Yano.pdf>
- Zarate, M. (2008). La formación política-ideológica bolivariana del profesorado, una vía para el desarrollo de la nueva ética socialista. Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.monografias.com>

REFLEXIÓN SOBRE UNA PROPUESTA MOTIVACIONAL

REFLEXION SOBRE UNA PROPUESTA MOTIVACIONAL PARA LA LECTOESCRITURA

Por: Jaime Alberto Herrera Echeverry

RESUMEN

La práctica docente es un camino de éxitos y fracasos en cuanto a mantener los estándares de motivación latentes en estudiantes. Este artículo reflexiona sobre el particular y presenta una opción metodológica, consecuencia de la experiencia pedagógica del autor durante muchos años en las aulas universitarias de clase. Esta metodología consiste en abordar referentes temáticos de interés para los jóvenes, suscitar el debate, la polémica y ser muy creativo en el diseño operativo de talleres prácticos, que buscan que el estudiante pierda el temor y la apatía a leer y escribir.

PALABRAS CLAVES

Motivación, Competencia comunicativa, apatía verbal, competencia lingüística, código escrito, interacción comunicativa, intencionalidad comunicativa, filtro afectivo.

Un tema y una actividad que ha acompañado permanentemente al proceso pedagógico es la MOTIVACIÓN; de una u otra forma los educadores, en todas sus modalidades, se han interesado en los alcances de su actuación con respecto a los niveles de motivación generados en el salón de clase, de suerte que se han puesto en juego diferentes procedimientos encaminados a estimular la participación dinámica y efectiva de los estudiantes. Por lo demás, conforme crecen las necesidades educacionales y se complican los requerimientos socioculturales, los estudiantes ven crecer la formalidad y tecnificación de los estudios a la par de la exigencia de certificaciones, documentos probatorios y títulos. Con mayor consideración esta preocupación es aplicable a los procesos de enseñanza de la comprensión y la producción textual.

Leer y escribir, para las nuevas generaciones es algo que carece de trascendencia, (por fortuna existen excepciones a la regla), por eso surge para los profesores del área, la inminente necesidad de incrementar estrategias motivacionales que consoliden la conciencia de la importancia de esta competencia comunicativa en el proyecto de vida de cada uno de los destinatarios.

La apatía, la indiferencia, el total desdén proliferan en esta época postmoderna. Los jóvenes están invadidos de distractores audiovisuales, que no hacen otra cosa que reducir sus capacidades naturales de discernimiento, de análisis, de conceptualización, de creatividad e innovación.

Hace más de treinta años, que se está involucrado en esta constante lucha por motivar, concienciar, estimular y pulsionar a los jóvenes a que pierdan el temor de enfrentarse a la hoja en blanco (escribir), a que abandonen las talanqueras, la pereza, la odiosa indiferencia para apropiarse de la intencionalidad de los textos y disfrutar de su comprensión (leer).

Se ha interactuado como docente, con distintos tipos de estudiantes y se ha podido identificar y discutir entre colegas, diferentes causas de la desidia verbal, de la pereza expresiva, de la limitación léxica.

Los jóvenes estudiantes arriban a los primeros semestres de sus respectivas carreras o áreas profesionales, con marcadas inadecuaciones expresivas; con temores, con inhibiciones, con confusiones en el manejo de su escala de prioridades. Para muchos de ellos, fortalecer la competencia comunicativa y la competencia lingüística es totalmente secundario.

Afortunadamente existen excepciones a la regla y no se puede meter a todos en el mismo “paquete” de mediocridad e indiferencia patológica. No obstan-

te, se siente la urgente necesidad de buscar un camino motivacional, que encamine a los jóvenes a cambiar sus paradigmas sobre la importancia de la Comprensión y la producción textual. **Quien lee bien, escribe bien y por lo tanto, también habla bien. ¿No será esta afirmación, sólo un sueño utópico?**

Distinguir entre los mecanismos operativos y comunicativos de la oralidad, con respecto a los de la escritura, es un aspecto que les cuesta entender a los estudiantes. Esta dificultad genera que escriban como hablan. Y mientras, las mujeres adolescentes conectan las proposiciones expresivas orales, con la palabra “marica” y los hombres con la palabra “huevón”, el idioma se contraerá, se distorsionará, se reducirá en operatividad expresiva, en léxico, en coherencia, en adecuación, en contextualización, en articulación y en muchos aspectos que vislumbran un futuro para el idioma español con un carácter casi caótico, incierto y cercano al colapso.

Motivar a los jóvenes a que brinden la trascendencia pertinente, la importancia merecida a la interacción idiomática y sobre todo, que aprendan a escribir y a forjar un hábito de lectura, es una labor inaplazable para quienes aman este tipo de reflexión metalingüística y pedagógica.

Se pretende mostrar el intento de experimentación con procesos motivacionales desarrolladas en las aulas en un lapso reciente y socializar los talleres que se han diseñado con propósitos absolutamente estimulantes. Pero que en la práctica han sido recibidos por los estudiantes con compromiso y entusiasmo. El objetivo es divulgar, con considerable modestia, y con el firme deseo de no presumir en nada y para nada, un procedimiento que aparentemente ha dado resultado y el deseo es compartirlo con los colegas y la comunidad académica en general, para que sea comentado, criticado u objetado. Quizás no se haya inventado nada nuevo, pero sería provechoso ponerlo a consideración, al menos, de los colegas del área del lenguaje, humanidades y los más interesados...

Los procesos de lectura en los estudiantes se han transformado en actos mecanizados, de mera decodificación, de reproducción oral de los signos escritos, reduciendo los niveles de comprensión y limitándolos sólo a la recuperación memorística de la información de un texto que ha sido asignado por un docente, convirtiendo el acto de la lectura en una actividad pesada, aburrida y detestable.

A los jóvenes, para motivarlos hay que hablarles en su mismo idioma, empujarlos a que lean aquello que les atrae, pues algunos buscan ejemplares sobredimensionados en los medios de comunicación masiva y que han sido

sobrevalorados por el cine o los juegos de video (como las novelas *Los Juegos del hambre*, *Divergente*, *Harry Potter*, *Las 50 sombras de Grey*, *Crepúsculo* y un largo etcétera).

El joven colombiano, el grueso de la juventud colombiana, no lee, o lo hace muy poco, no se informa de la actualidad noticiosa; carece de cultura cinematográfica (buen cine); no tiene postura ideológica definida. Claro está que afortunadamente, existen excepciones, como ya se dijo, y son estas las que MOTIVAN al profesor. Pues si no fuera así, la interacción académica sería lamentable.

Aunque parece un diagnóstico aventurado, es lo que se vive a diario en la práctica docente. Es por esa razón, se insiste, que se hace necesario diseñar tácticas de motivación.

Diseñar una tendencia que estimule a los estudiantes a leer con libertad y placer; a disfrutar el reto de enfrentar la hoja en blanco y verter su pensamiento convertido en un texto coherente, cohesionado y adecuado es una tarea que no da espera.

Con el plan de trabajo que se adelanta en la interacción cotidiana con los estudiantes se trata en lo posible, de que construyan un marco de referencia mediante la discusión. Primero, el docente hace una ubicación conceptual y posteriormente hace preguntas directas sobre un referente político, ideológico, cultural, sociológico, artístico, religioso, deportivo, científico, etc. Que el estudiante contesta oralmente, con toda libertad. No para “corcharlo”, no para evaluarlo, no para calificarle, sino para motivarlo. Contesta con su opinión, es decir, una posición totalmente subjetiva. La discusión aflora con espontaneidad y la experiencia o destreza del docente es indispensable para estimular la polémica, para no dejarla caer abruptamente. Así, poco a poco, se va construyendo un marco de referencia libre, espontáneo y natural. Un marco de referencia impredecible, que en cada grupo donde se practica, el desarrollo y las conclusiones son muy distintos.

Por ejemplo, El profesor podría plantear y explicar la diferencia entre izquierda ideológica y derecha ideológica, algo que oyen a diario y que la mayoría no entiende. Pero que les gustaría saber. Se hace un recuento del marco histórico y del contexto político en donde surgieron estos vocablos conceptuales. Los estudiantes los han oído, pero por la vergüenza de no reconocer su ignorancia, no preguntan. La ubicación conceptual del docente da luz sobre este aspecto, que se oye a diario en los medios masivos de comunicación social. Las

preguntas no se hacen esperar, pues no quieren quedarse atrás en el proceso motivacional.

Se debe hacer alusión a la Asamblea nacional durante la Revolución francesa, donde los Girondinos se sentaban a la derecha y los jacobinos a la izquierda es el origen de esta denominación.

Los estudiantes ya están atrapados en un universo conceptual que los seduce, que disfrutan, que les genera interés. Consultan por su cuenta, allí mismo en clase a través de sus celulares, enriquecen sus inquietudes, sus interrogantes, su marco de interés.

Se distribuyen artículos de opinión de líderes de opinión tanto de derecha, como de izquierda. En el primer grupo se incluye a Alfredo Rangel, a Fernando Londoño, a Plinio Apuleyo Mendoza, María Isabel Rueda y otros. En el segundo a Daniel Coronel, Antonio Caballero, a María Ximena dussan, a Felipe Zuleta, a Ramiro Bejarano y otros.

En grupos realizan una lectura colectiva, comentada y discutida, quiere decir una lectura en medio del debate en equipo o subgrupal, que les ayuda a concebir su propia postura. Se analizan la estructura de párrafos, las ideas básicas y las de desarrollo; macroestructura y superestructura. Y por último se procede a que cada estudiante, de manera estrictamente individual, escriba un artículo de opinión sobre un referente compatible con lo leído en los artículos del corpus ofrecido.

El estudiante se familiariza con la interpretación de los textos, discute y conceptualiza a partir de ellos y además, produce un texto que es leído públicamente, comentado y juzgado.

El profesor, previamente, ha planteado que entre más crítica genere el texto, más aprendizaje existirá. En lo posible se debe evitar que se hieran susceptibilidades, pues puede producir la acción contraria a la motivación.

Esta dinámica es positiva para el estudiante, porque el éxito académico depende considerablemente de la motivación que tenga para leer y asimilar información oral y escrita, ya que existe un cercano vínculo entre un buen dominio de la lectoescritura y el rendimiento académico.

No son pocos los años en los que se ha desarrollado la actividad docente en el campo de la lectoescritura. Se comenzó en la Academia de dibujo profesional, por allá en los 80 del siglo pasado, con estudiantes de publicidad, enseñando

Redacción publicitaria y semiótica. No era mucho el esfuerzo que había que hacer para motivarlos, pues el universo conceptual y el área problemática de la asignatura eran suficientemente motivadores. Se analizaban campañas y se proponían campañas. Se partía de un concepto base como por ejemplo, “No te extrañe que un hombre te regale flores”. Se Llevaba a cabo un análisis discursivo desde la perspectiva de van Dijk, se hacia un análisis semiótico desde Barthes, Peninou y Pérez Tornero.

Después se laboró en la universidad del Valle regional Palmira y allí, se orientaba la asignatura Expresión escrita. Aunque sólo se cubría la producción textual para estudiantes de Comunicación Social, necesariamente había que abordar la lectura, Pues el texto se debe considerar el eje del proceso comunicativo y punto de interacción entre escritor y el lector, en las fases de producción y comprensión, debido a que ambas dimensiones, por lógica, deben ser interdependientes. Es saludable hacer énfasis en el aula que leer y escribir son actividades inseparables. En lo que determina la fase de comprensión (que como competencia debe preceder a la de la producción) no basta con el conocimiento de un documento escrito, aspecto supremamente útil en sí, se requiere ser consciente sobre el proceso de lectura y potenciar la capacidad individual para llegar a los contenidos del texto, a la sensibilidad del autor, a su intencionalidad comunicativa.

Más adelante se laboró en la Universidad Autónoma de Occidente, se formó parte de los profesores fundadores de la facultad de Comunicación social, por allá en el año 86. Pero la responsabilidad estaba centrada en la Teoría de la comunicación y no en la lectura y la escritura. Aunque en la práctica se trató de que los muchachos valoraran estas competencias comunicativas y lingüísticas como es debido. De hecho muchos informes de observación sistemática de fenómenos reales de comunicación, eran presentados en formato de ensayo. Había que leer ensayos y reflexionar previamente sobre los procesos de elaboración de ensayos. Una vez entregados y corregidos eran comentados, primero desde la perspectiva de los aspectos comunicativos y posteriormente, como discurso escrito.

En aquellas circunstancias, la carencia de motivación no era una preocupación prioritaria, no obstante, se requería ser muy creativo, como docente, para mantener cautivos e interesados a estos grupos de adolescentes. Quienes hoy en día pasan de los treinta años.

En Enero del año 96, el Dr. Pedro Chang invitó a este docente a formar parte del surgimiento del programa de comunicación social y más adelante, del de publicidad. El área de Expresión escrita estaba cubierta por los profesores Ramiro Ovalle, Asbel Quintero, Pedro Jácome, Alberto Rodríguez y Jaime Herrera. Más adelante se tuvo la grata experiencia de compartir aula con la profesora Gladis Zamudio y se escribe, grata experiencia, pues simultáneamente se estaba en el mismo salón de clase. Se dictaba a cuatro manos la cátedra. Se repartían responsabilidades y se alternaba de manera coordinada. Mientras uno exponía, el otro asesoraba individualmente.

Fue una experiencia única, que jamás se repitió. Lo fácil y seguro de afirmar fue que los estudiantes que vivieron esta experiencia con entusiasmo, siempre estuvieron motivados, interesados y completamente cautivados. Tener dos profesores dentro de la misma aula era algo insólito que mantenía alerta y con mucho nivel de atención a los integrantes del grupo destinatario.

Desde la perspectiva de la pulsión por la lectura, la escritura se percibe como una actividad muy ligada al hábito y el placer de leer. Supone reforzar la relación entre el estudiante y el lenguaje, el que moldea su competencia de producción y de la que se apropia activamente. Esta posición extremadamente dinámica alimenta su papel como lector favoreciendo no sólo el incremento en el número de sus lecturas, sino también un notable crecimiento en la calidad de éstas.

Al igual que en el caso de la lectura, la sociedad contemporánea, tan competitiva y rigurosa, exige dominar la escritura para resolver, no sólo asuntos intelectuales, sino también empresariales, comerciales y hasta jurídicos.

Cualquier cambio en la monotonía académica es atractivo para muchachos de 18 o 20 años. Ganarle en atractivo a la rumba, a los medios audiovisuales (internet, televisión, juegos de video) y al estímulo libidinal, con hormonas trabajando a todo vapor en medio de una sociedad erotizada es difícil, pero completamente posible. En un ambiente superficial, lleno de actividades frívolas, sin ninguna trascendencia es muy complejo contagiar el placer de la lectura.

Ahora bien, potenciar la producción escrita es otro desafío, no tan ajeno del otro, porque mueve otros condicionantes, los cuales se originan en otro contexto, un contexto diferente.

“En este contexto escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.” (Daniel Cassany “La cocina de la escritura” Barcelona Anagrama 1995).

Motivar para que los muchachos escriban es un reto que se supera con creatividad y el diseño apropiado de talleres que sean consecuentes con el silabus que determina lo que hay que hacer, pero no cómo hay que hacerlo. Tampoco tiene por qué hacerlo, eso es responsabilidad del docente.

Es saludable asumir el compromiso en la docencia de la asignatura de Comprensión y producción textual niveles uno y dos, como un permanente desafío con la innovación, con el aporte creativo. Es la manera más efectiva de mantener firmes los niveles de motivación. Más, cuando para la inmensa mayoría de los estudiantes, la prioridad está en las materias profesionalizantes y miran estas asignaturas transversales, como relleno.

Este factor sumado a la indiferencia cultural y generacional con respecto a la lectoescritura hace que modifiquemos las estrategias. Que modifiquemos la metodología, que modifiquemos la interacción académica dentro del aula.

El relativo éxito, difícil de ponderar, obtenido con una serie de talleres que se han diseñado para el trabajo en clase y que ahora se quieren compartir y poner a consideración de la comunidad pedagógica santiaguina, está aquí. Se han seleccionado de entre los muchos talleres, que forman un macro cuerpo de talleres, los que se ha sentido, incrementaron el índice de motivación. La respuesta fue espontánea, auténtica y positiva.

A continuación se anexan ejemplos de talleres y se explican su operatividad y resultados en la reciente experiencia en clase:

TALLER MODELO UNO

INSTRUCCIONAL Con cada bloque de palabras, que a continuación se ofrece, construya un texto de libre enfoque referencial y temático. Agregue lo que usted considere pertinente, pero involucre los vocablos del bloque, tratando de contextualizar adecuadamente y de lograr una coherencia y cohesión con igual pertinencia. Maneje conectores y signos de puntuación apropiados. Este instructivo se debe explicar de la manera más elemental, para garantizar, no

sólo el grado de comprensión operativa, sino el nivel de motivación. El indicador de este resultado es que los estudiantes no participen por obligación, ni bajo presión de la calificación, sino por el evidente deseo de hacerlo.

1.-REPRESENTACIÓN AUTONOMÍA PARADOJA DISEÑO SIMBOLISMO INDICIO MÉTODO (7)	2.-ABSURDO ACAUDILLAR DIVERSIFICAR ACATAMIENTO RETORICA INFECCIONAR ESPONTANEIDAD (7)	3.-ANECDÓTICO ORTODOXIA AGNÓSTICO SECTARIO DOGMÁTICO SECULARIZACIÓN TEÍSTA (7)
4.-INFERENCIA REFERENCIALIDAD DISUACIÓN DOMINANTE IDENTIDAD ANACRONISMO (6)	5.-ESCINDIR REFUTACIÓN ABSURDO OBSTINACIÓN DESHINIBICIÓN SINERGIA (6)	

Con este ejercicio los estudiantes organizan en sus mentes, las diferentes opciones de combinación, van seleccionando vocablos que sean compatibles, con el significado de las palabras propuestas y las van agregando a su léxico personal, encontrando ellos mismos, la operatividad de la coherencia, la cohesión, la adecuación o contextualización.

Enriquecen su repertorio semántico; se entrenan en el campo de la construcción verbal y en el campo del manejo de conectores, coordinación de género y número. Reescriben hasta lograr el sentido y el direccionamiento deseado.

Se esfuerzan por lograr una tematización que despierte interés general, pues saben que su producto final (el texto) va a ser leído públicamente, discutido, analizado y comentado críticamente.

Como han explorado los significados de las palabras, se puede y se debe discutir la pertinencia contextual del vocablo, en la macroestructura del texto. Esta es una actividad que despierta interés y el nivel de motivación se mantiene, pues surgen jocosos textos que generan risas en el salón.

Mantener latente el sentido del humor puede ser valioso para hacer sostenible los estándares de motivación.

Se analizan los resultados finales y si es del caso se explica por qué es necesario, que algunos, los que tengan más grado de inadecuación contextual, deban reescribirlo.

Las reescrituras, vuelven y se comentan.

TALLER MODELO DOS

INSTRUCTIVO: Conformen parejas o tríos y lean con detenimiento los poemas que se piden, escriban por cada uno, un texto que interprete y describa lo que el poema les transmitió, les comunicó, les permitió percibir. En medio de ese texto que interpreta los versos, realice comentarios subjetivos. **NO SE DISTRIBUYAN LOS POEMAS, TRABAJEN EN EQUIPO, PARA QUE DISCUTAN, ANALICEN Y REDACTEN. ASI SE GENERA MÁS APRENDIZAJE.**

OJO - Al finalizar escriban otro texto comparando los tres estilos. Por otro lado, identifiquen elementos denotativos y connotativos de cada uno de los tres poemas y además digan qué y cómo connotan o denotan. Al final pueden encontrar un glosario con el significado de algunas palabras de los poemas. Los poemas son: “Cantares” del poeta español Antonio machado; “Te quiero” del poeta uruguayo Mario Benedetti y “La canción de la vida profunda” del poeta colombiano Porfirio Barba Jacob cuyo verdadero nombre era Miguel Ángel Osorio.

A continuación se anexa un glosario semántico de las palabras que puedan presentar alguna dificultad en su reconocimiento significativo y que forman parte de la estructura de los poemas solicitados y que deben conseguir por internet. Se ofrecen también ejemplos contextualizados de su funcionalidad en distintas circunstancias discursivas.

CANTARES

NUEVO LÉXICO:

Ineluctable: Que es inevitable, que no se puede eludir.

Undívago: Que ondea o se mueve como las olas.

Grana: Formación y crecimiento del grano de los frutos:

Conjuro: Ruego o invocación de carácter mágico que se recita con el fin de lograr alguna cosa:

el hechicero pronunciaba conjuros en lenguas desconocidas.

Cándida: *Poco lista, ingenua, inocente.*

Aureola: 1 Círculo luminoso que se representa encima o detrás de las cabezas de las imágenes divinas o de santos como símbolo de la gracia de Dios. Corona.

2 Admiración o fama que alcanza una persona por sus méritos o virtudes.

3 Corona o anillo que se ve alrededor de la Luna en los eclipses de Sol.

Plácido: Que está tranquilo y transmite sensación de paz: *un sueño plácido y sosegado.*

Lúbrico **lubrico** es:

1ª persona singular (yo) presente indicativo

lubricó es:

3ª persona singular (él/ella/usted) pretérito indicativo

Diccionario de la lengua española:

1. adj. Resbaladizo, que resbala con facilidad.
2. Propenso a la lujuria o relativo a la lujuria:
3. *el viejo verde dirigía miradas lúbricas a las jovencitas.*

Lúgubre: Que es triste y oscuro: *la escasa luz daba a la iglesia un aspecto lúgubre.*

Que es fúnebre o tétrico: *tuvo la lúgubre idea de visitar el cementerio de noche.*

Aspecto melancólico, deprimente.

Rútiles: *intr. poét.* Brillar como el oro o resplandecer y despedir rayos de luz.

El resultado es rápido y correcto en un buen número de los miembros de cada grupo. Previa una discusión colectiva e integral, se procede a dar tiempo para que escriban los comentarios que se solicitan. Este procedimiento los mete en el mundo de la poesía y pueden valorar y conocer el placer estético de la construcción verbal. Se los invita a consultar el perfil biográfico de los poetas escogidos.

TALLER MODELO TRES.

INSTRUCTIVO: Con los elementos que se enumeran a continuación construya un texto con sentido completo, coherente y sensato. Artícuolos pensando en estructurar un párrafo. No le agregue, ni le suprima nada, la cohesión se consigue con los signos de puntuación.

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1- Que conversaban | 10- pipas de barro |
| 2- otros | 11- sentados en |
| 3- de los corredores | 12- sobre todo |
| 4- flautas de caña | 13- tocaban |
| 5- los negros | 14- o de carrizo |
| 6- los negros viejos | 15- al mismo tiempo |
| 7- de sus cabañas | 16- fumaban tabaco |
| 8- en las puertas | 17- o en el gran edificio |
| 9- del trapiche | 18- de sus cabañas |

INSTRUCTIVO (II) Ahora, con los siguientes elementos construya otro párrafo empleando el mayor número de elementos que pueda y que permitan expresar algo con sentido completo. NO AGREGUE NADA, REPITA LOS ELEMENTOS LAS VECES QUE ESTOS ESTÉN REPETIDOS

-más	-de	-jinetes	- franqueza	-otro
-pero	-lindos	-negro	-facciones	-de
-y	-segundo	-veinticuatro	-vivos	-rasgados
-El	-victoria	- estás	-más	-que
-como	-mulato	-color	-y	-juntamente
-la	-años	-horribles	-blanco	-valor
-de	-sus	-José	-entre	-negro
-blanco	-de	-horas	-tu	-último
-con	-se	-un	-las	-de
-es	-él	-en	-sin embargo	-joven
-los	-pardos	-ojos	-primero	-tres
-revelaba	-qué	-tanto	-el	-aquel

Es un ejercicio estupendo para la comprensión lógica del manejo de conectores y de los signos de puntuación. Los progresos en los estudiantes se perciben con rapidez. Se les asesora de puesto en puesto, tratando de hacer más personalizada la conducción y el seguimiento individual, con el fin de consolidar la cohesión y articulación proposicional. Sin alejarse de la coherencia, la lógica y la sensatez.

TALLER MODELO CUATRO.

INSTRUCTIVO:

- Accione el link de imágenes de Google y solicite “Las Meninas de Diego Velázquez”, pintura realizada al óleo sobre un lienzo, terminada en 1656. Observe detenidamente todos los detalles de esta grandiosa obra de arte. Posteriormente lea la descripción que de ella hace el filósofo Michel Foucault en el primer capítulo de su libro “Las palabras y las cosas”. Realice un texto comentando las fortalezas y posibles debilidades del escrito de Foucault, evaluando su capacidad descriptiva, manejo del lenguaje y propuesta discursiva. (Se sugiere ubicar el contexto histórico).
- Escoja entre las siguientes obras pictóricas una de ellas (con la que también hace el mismo procedimiento para visualizarlas), la que más le guste, la que más le inquiete, con la que más entre en comunicación e intente una descripción **similar** a la realizada por Foucault. El término resaltado (similar) indica una aproximación; un desafío a manera de experiencia intelectual, pensando en su formación en producción textual; pensando en su aprendizaje, pensando en el compromiso con usted mismo. El trabajo es de libre extensión, de libre estructura y de libre método. Sea creativo y recursivo.

LAS OBRAS SON LAS SIGUIENTES, ESCOJA UNA Y PROCEDA COMO SE SUGIERE:

- “El Guernica” de Pablo Picasso.
- “La Persistencia de la memoria”, conocido también como “Los relojes blandos” de Salvador Dalí.
- “La terraza de Saint adresse” de Claude Monet.
- “El Palco” de Pierre August Renoir.
- “La caída del hombre, pecado original y expulsión del paraíso” de Miguel Ángel Bonnarotti.

Recuerde que es muy interesante, formativo y útil consultar el contexto histórico en el que la obra fue creada, trate de involucrarlo en su descripción, bríndele dinámica. Se sugiere que se consulte también la escuela pictórica a la

pertenece el artista y aprecie qué la caracteriza, para determinar cómo y qué le aporta al cuadro en referencia.

Incluya su apreciación subjetiva, su interpretación o “lectura” de la pintura en cuestión e insértela en su comentario.

No se pretende con este TALLER convertirlos en críticos de arte; sólo es un pretexto para que escriban y lean. Para que reflexionen y ejerciten su juicio o mirada subjetiva con argumentos o propuestas sensatas.

LA EVALUACION-CORRECCIÓN INCLUYE: Intencionalidad comunicativa definida y correctamente planteada, es decir, que no presente ambigüedad. Estructura de párrafos; apropiada ortografía y construcción verbal.

Recuerde que es saludable que se documente y reflexione a partir de un marco de referencia, centrado en otras apreciaciones, sobre la pintura escogida. Se debe incluir en el taller la bibliografía o cibergrafía que se consultó. Para la ubicación histórica, política, cultural y ubicar las características de la escuela a la que pertenece el pintor.

El taller contribuye a ampliar el marco conceptual de cada estudiante, a enriquecer su intelecto con conocimientos de historia del arte y como ya se dijo, es un pretexto para MOTIVARLOS a escribir.

Es algo novedoso, que aporta un nivel de interés insólito. Los muchachos entran a un contexto ajeno, para la mayoría. No son conscientes de que están en un proceso de motivación y por esa razón, se motivan con mayor consideración y entusiasmo.

Se les da un material teórico conceptual que explique la estructura del ensayo, escrito por el profesor.

TALLER MODELO CINCO

INSTRUCTIVO: Construir un marco de referencia mediante la documentación investigativa, para elaborar un ENSAYO. Los referentes podrían ser (sugerencia):

- Concilio de Nicea (año 325)
- Historicidad de Jesús. En busca del Jesús histórico.
- Controversia arriana.
- Constantino I, el Grande.
- La biblia, como fuente ¿es incuestionable?
- Verdadero origen del cristianismo. Histórico no bíblico.
- Martin Lutero y la ruptura con el Vaticano. (1517, cuando se difundieron sus propuestas)
- La libertad de cultos (año 91 siglo XX, constituyente colombiana)
- No es para que escojan, sino para que los consulten todos y construyan un marco de referencia que les permita asumir una postura subjetiva.

No importa cuál sea su tendencia de opinión, si cree o no cree. Lo importante es que el producto final del proceso del taller sea un ENSAYO (apóyese en el material anexo, que explica qué es y qué pretende el formato de ensayo. Es decir, que usted evidencie una postura, una posición ideológica frente a un hecho de FE o de cuestionamiento de las raíces de la cristiandad Y LO CONFRONTE CON ese marco de referencia A TRAVÉS DE LO QUE LEA. Tenga cuidado con el manejo de conectores, la estructura de los párrafos, la construcción verbal, la propuesta temática (enfoque) y la ortografía. Esto se evaluará.

Los referentes son tan sólo una guía, un apoyo orientador, no son obligatorios seguirlos al pie de la letra. Si usted quiere sugerir otro enfoque, proceda.

NO ES UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN propiamente dicho, SINO UNA PRODUCCIÓN PERSONAL, MUY SUBJETIVA. TRATE DE ARGUMENTAR DEFENDIENDO SU POSICIÓN. SE PUEDE APOYAR EN CITAS. El formato es el de ENSAYO.

Usted debe construir un marco de referencia a su manera (documentación), y articularlo con su posición personal.

Es un pretexto para leer (documentación) y producir texto (elaboración ensayo) Mínimo dos páginas completas. Máximo cinco.

Estructura:

Introducción: En esta parte el lenguaje es de tipo informativo, expositivo, es el planteamiento o tesis, que más adelante se debe argumentar, es decir, ser defendido, con el apoyo de un proceso de documentación.

La introducción, que no se extenderá más de dos párrafos (a lo sumo tres), contendrá las siguientes partes: · Primero, una breve introducción general al tema. · Seguidamente la tesis, la cual indicará la interpretación de las implicaciones de la pregunta así como el orden que seguirá el ensayo. No hay necesidad de que vaya la palabra introducción como subtítulo.

Síntesis: Aquí el lenguaje es informativo. Se utilizan recursos como la descripción, la narración y citas que deben ser incluidas entre comillas y referenciadas con su fuente bibliográfica o cibergráfica, para apoyar la defensa de la tesis.

Reacción intelectual: El lenguaje es argumentativo. Es total aporte intelectual del estudiante, en ella se plasma los puntos de vista del autor del ensayo sobre su marco de referencia.

Mantener los niveles de atención y motivación latentes durante el desarrollo de la interacción académica, específicamente, con lo que respecta a los índices de comprensión lectora y producción de textos es el reto con el que me enfrento a diario, es esta la razón para proponer esta metodología.

Este último modelo de taller está enfocado a potenciar y consolidar la adquisición del código escrito, considerando que es demasiado satisfactorio para el aprendizaje, la buena lectura y sus niveles de comprensión. Básicamente lo que se busca es que el estudiante se familiarice con el formato y la estructura del ensayo. Las propiedades de este formato las adquieren los muchachos, a través del reconocimiento por parte del docente, de las inadecuaciones que puedan generar en su primer borrador. Hacen autocrítica y pueden leer lo que quieren para documentarse y configurar el marco de referencia.

La construcción de un marco “libre” de referencia, es decir, sin sugerirle nada al estudiante, hace que por él mismo, se conforme una estructura hermenéu-

tica que ha buscado y encontrado por si mismo, lo que lo estimula a escribir y a utilizar con eficiencia el formato de ensayo.

Después se leen ensayos de Héctor Abad Faciolince, William Ospina, German Espinosa, Hernando Téllez, Jorge Zalamea y otros. Se discuten sus propuestas, pero lo más importante es que se trata de caracterizar el ensayo mediante las coincidencias de los textos leídos.

Daniel Cassany (1999) en su libro **Describir el escribir** afirma que la potenciación del código escrito, depende de la motivación que se tenga en la lectura. “De la misma forma que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir”.

Más adelante, en el mismo texto, Cassany cita a Krashen (1981) y a Dulay (1982) y dice que ellos formulan la hipótesis del filtro afectivo.

“El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones impide que el input llegue en estado puro al organizador. Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito, ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de input, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código.”

Y agrega “El filtro está formado por diversos factores motivacionales y afectivos.

Desde una perspectiva local y muy puntual de este filtro afectivo en Cali, con todos los distractores que existen, lograr que el estudiante promedio se interese o le preocupe medianamente adquirir el código, es una labor muy compleja. No obstante, se ha logrado. Al menos se ha conseguido estimular el impulso de leer y de escribir.

He podido darme cuenta que entre menos se presione al estudiante con lecturas puntuales y largas o monótonas y complejas, menos filtro afectivo para adquirir el código existe.

Al estudiante se le deben dar referentes, acompañados de un marco conceptual, histórico o contextual y dejarlo que vaya solo y cometa errores. Sus inadecuaciones expresivas, permiten una retroalimentación de corrección y reescritura que favorece su filtro afectivo.

Se debe evitar una vez logrado el equilibrio en el filtro afectivo, mantenerlo latente y fortalecido. Si baja, es muy difícil volverlo a estabilizar o volver a conseguir el interés por parte del estudiante desconectado. Por eso, si se quiere impulsar en la universidad el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, por parte de los docentes, se debe ser muy creativo e innovar para cada clase.

TALLER MODELO SEIS

INSTRUCTIVO: Establezca un paralelo comparativo entre dos películas desde las parejas que se proponen a continuación y elabore un texto donde se identifique los siguientes elementos: Referente – Tema (macro estructura)

- Contexto histórico – político.
- Sinopsis de cada una. (Nárrelas de manera condensada o sintética)
- Comentario crítico. (Mínimo media (1/2 página) Argumentos para expresar ¿por qué si o por qué no, le gustó cada una, una de ellas o ninguna?
- Escriba un texto independiente mostrando lo que tienen en común y el por qué se inclinó por esa determinada pareja de producciones de cine. (Mínimo ½ página)
- Desglose y describa la función principal o rol en la historia, de los personajes principales de las películas.
- En qué se diferencian las películas de la pareja que eligió. Establezca la diferencia desde la perspectiva que guste, sea recursivo(a) y creativo(a)
- Derive del referente de una de las películas que eligió, un tema distinto y plantéelo en formato artículo de opinión, pero sólo el párrafo de introducción y dos más, tratando de mostrar una posición formal al respecto.

El paralelo sólo se establece con las parejas propuestas. NO SE PUEDEN COMBINAR FILMS DE NUMERALES DIFERENTES. HAY UNA RAZÓN PARA ELLO Y USTED LA DEBE RESPETAR. PAREJAS DE PELICULAS QUE SE PROPONEN:

- 1.- El secreto del abismo de James Cameron y Encuentros cercanos del tercer tipo de Steven Spielberg.

- 2.- Forrest Gump de Robert Zemekis y Yo soy Sam de Jesse Nelson.
- 3.- El Gran debate de Denzel Washington y el Color purpura de Steven Spielberg.
- 4.- El padrino I de Francis Ford Coppola y Erase una vez en América de Sergio Leone.
- 5.- La vida es bella de Roberto Begnini y el niño del pijama a rayas de Marc Herman.
- 6.- Un milagro para Lorenzo con Nick Nolte y Susan Sarandon de George Miller; y No se aceptan Devoluciones de Eugenio Derbez.
- 7.- Tiempos modernos de Charles Chaplin y El gran dictador de Charles Chaplin
- 8.- La gran evasión o “el gran escape” de Jhon Sturges y Los doce del patíbulo de Robert Aldrich.
- 9.- “La estrategia del Caracol” de Sergio Cabrera y “Cóndores no entierran todos los días” de Francisco Norden con Frank Ramírez.

Utilizar el cine, como instrumento motivacional, suele ser muy efectivo, pues los dicentes, desde muy niños, han estado en contacto con sus códigos, con su lenguaje. Las estrategias de motivación deben luchar por superar el latente temor que poseen por enfrentar la hoja en blanco, preguntarse, por dónde comienzo y por dónde sigo. La previa discusión y la ubicación conceptual, suele también despertar mucho interés en los destinatarios y una vez que se han entregado los trabajos, ponerlos a consideración del grupo, ya sea mediante la policopia o el envío por correo electrónico. Al conocer la producción de sus compañeros y al saber que van a ser juzgados por ellos, genera un desafío motivacional que le ayuda y lo compromete a leer sobre los realizadores, el contexto político e histórico en que se desarrolla el film y muchos otros aspectos que son útiles considerar.

Para cerrar esta reflexión debo reiterar que desde la perspectiva del estímulo por la lectura, la escritura debe percibirse como una actividad estrechamente ligada al hábito y al placer de la lectura. Exige reforzar el vínculo entre el estudiante y el lenguaje, el que moldea con la escritura y del que se apropia con una dinámica que disfruta y que no está bajo la extorsión de una calificación, ni de la presión rígida de un profesor. Esto es motivar a escribir y a leer. Dentro del ámbito educativo la motivación actúa como una fuerza interior en la búsqueda de los aprendizajes.

Bibliografía

- Barthes, Roland** ELEMENTOS DE SEMIOLOGIA Editorial Tiempo Contemporáneo Buenos Aires 1975
- Caso Fuertes, Ana María de** EL PAPEL DE LA MOTIVACION EN LA ESCRITURA: REVISION DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Revista Psicología de la educación. Bogotá 2002
- Cassany, Daniel** – LA COCINA DE LA ESCRITURA editorial Empúries Barcelona, 1993
- Cassany, Daniel** – DESCRIBIR EL ESCRIBIR Editorial Paidós Barcelona 1989.
- Otero Néstor** – SEMIOLOGIA DE LA LECTURA. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina (CERLAC) Bogotá Ministerio de Educación de Colombia 1992
- Vygotsky, Lev** – PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires Editorial Lautaro.

APUNTES PARA UNA COMPRENSIÓN

APUNTES PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA ETNOLITERATURA Y SUS IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

Por: Martha Isabel Muelas Hurtado ³¹

“El hombre, su vida y su destino, su «mundo interior» siempre son reflejados por la literatura dentro de un horizonte ideológico; el medio ideológico es la única atmósfera en la que la vida, en cuanto objeto de representación literaria, puede llevarse a cabo [...] La vida como conjunto de determinadas acciones se convierte en argumento, asunto (fábula), tema, motivo” (Bajtín, «El método formal de los estudios literarios», 1989).

Resumen

Este artículo pretende generar algunas reflexiones acerca de lo que entendemos por etnoliteratura en la actualidad. El avance de las teorías de las Humanidades y de los estudios culturales ha permitido que este campo se enriquezca a partir del diálogo interdisciplinar permitiendo el encuentro con la Alteridad. La etnoliteratura debe ser comprendida como una disciplina que nos lleva a aproximarnos al conocimiento ancestral que subyace desde lo simbólico y lo imaginario de las culturas en su devenir histórico. Esto permitirá que la generación de conocimiento artístico, genere a su vez

31 Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Licenciada en Literatura Francesa y Magister en Literatura Francesa y francófona de la Universidad de París 8. Actualmente vinculada a la Universidad Santiago de Cali como docente de tiempo completo de la Facultad de Educación. Áreas de trabajo: Ciencias del lenguaje, literatura, bilingüismo, estudios culturales y filosofía. Correo: martha.muelas00@usc.edu.co

formas estéticas y literarias capaces de revitalizar la realidad histórico cultural de los pueblos en resistencia desde hace seis siglos.

Palabras clave: etnoliteratura- imaginario-simbólico- estética- histórico.

Si bien es cierto que Colombia es uno de los países de América latina con más diversidad lingüística y cultural, también es cierto que la existencia de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes en el marco legal colombiano pareciera datar solo desde el año 1991 cuando se cambia la Constitución Nacional de Colombia y el país pasa de ser una nación unitaria a un estado multicultural y pluriétnico. (Pineda, 2000).

Las diversas luchas de los pueblos indígenas de América Latina desde mucho antes de que se crearán los estados pluriculturales habían sido ya bastante violentas y sangrientas dando como resultado el genocidio de más de cincuenta millones de indígenas entre los siglos XV y XVI. Para 1685 quedaban muy pocos indígenas en América Central. (Galeano: 1970: 60). Su muerte estaba justificada por la Corona Española y eliminar indígenas era cosa fácil en esa época. Es por esto que la resistencia indígena en el contexto colombiano es por así decirlo «un milagro». Los pocos indígenas que tenemos en la actualidad son el fruto de siglos de resistencia, lucha, trabajo y aguante identitario.

Desde el punto de vista demográfico los grupos nativos representan el 2% (701.860) personas de la población nacional; sin embargo, esta cifra no revela la importancia cualitativa de los pueblos aborígenes, sus historias y formas de vida particulares, sus variadas formas de adaptación al medio y organizaciones sociales, sus complejas cosmovisiones del mundo y las diversas maneras en que se articulan con otros sectores de la sociedad nacional.

Según Pineda (2000), las lenguas nativas tienen, asimismo, una particular diversidad: pertenecen a 18 “estirpes” (según los estudios de Jon Landaburu) de variada composición y proyección geográfica. Muchos grupos indígenas han perdido su lengua ancestral (por ejemplo: los sinúes de Córdoba, los pijaos del Tolima, los pastos de Nariño, los Yanaconas del Cauca adoptando la lengua castellana, pero mantuvieron una fuerte identidad étnica.

La reflexión que haremos en este artículo está muy lejos de ser un estudio exhaustivo de lo que pasa en la actualidad con los pueblos indígenas colombianos, solo pretendo mostrar de alguna manera algunas reflexiones sobre el

interés particular y algunos datos importantes a la hora de trabajar con comunidades étnicas particulares y la forma como se debe pensar los acercamientos y aproximaciones tanto lingüísticas como culturales desde los contextos educativos nacionales.

Los estudiantes se me acercan y manifiestan un interés particular por trabajar con comunidades indígenas, desconociendo sus historias de vida, la larga e intensa lucha que han tenido que librar para resistir a la cultura occidental que prácticamente acabo con sus pueblos nativos y los constructos simbólicos e imaginarios que implica acercarse a lo que no conocemos. Es muy positivo el gran cambio e interés que manifiestan al tener la disponibilidad de trabajar en este campo de estudio relegado a uno pocos profesionales que rescatan en sus investigaciones conocimientos altamente trascendentales para nuestra concepción del mundo.

Es por esto que hablar hoy en día de etnoliteratura parece imposible después de tantos siglos de discriminación, represión y matanzas por quitarles sus tierras y todo lo que para los pueblos amerindios es sagrado. La comprensión de occidente de lo que significa respeto e igualdad de derechos es tardía y la importancia de preservar las culturas ancestrales es para nosotros hoy en día una obligación y un compromiso social.

Hacia la comprensión del «hecho total social»

Definiremos la palabra etnoliteratura o arte verbal -siguiendo a Gómez (2010)- como el conjunto de manifestaciones discursivas a manera de relatos, propias de la tradición oral de las comunidades indígenas colombianas; estos relatos abarcan aquellos textos que conocemos como mitos, leyendas, tradiciones etnohistóricas y cuentos, entre otros.

Otros dos conceptos que definiremos son memoria e identidad. La memoria la definiremos desde la perspectiva del sociólogo Maurice Halbwachs con su obra: *La Memoria colectiva* (1950) y con las reflexiones de Ricoeur en su libro: *La Memoria, la Historia, el Olvido* (2000). En estas obras el concepto de memoria se refiere a aquellos procesos que hacen referencia a los recuerdos y memorias individuales de una sociedad. Con este concepto entendemos que la memoria es un proceso social que surge en relación con otras personas, con grupos, con lugares y con el discurso oral compartido por una comunidad. En este sentido, la memoria colectiva será nuestro punto central a la hora de hacer referencia a este término.

La identidad, la miraremos desde la perspectiva cultural y poscolonial como un proceso de construcción social en el tiempo. (Bhabha, 1994, Mellini, 2008, Said, 1970, Ricoeur, 1990) y siguiendo a Molina (1994) diremos que la identidad es una construcción elaborada en virtud de las conexiones e interacciones que se desarrollan en los límites o fronteras de las diferentes sociedades. Por lo tanto, los procesos de memoria e identidad de las comunidades Indígenas a través del discurso oral serán conceptualizadas desde la perspectiva de las relaciones y los imaginarios sociales (Castoriadis, (1975) Levy Strauss, (1981), Mauss, (1902) Durand, (1981), Ricoeur, (2000).

La etnoliteratura es un campo del saber interdisciplinario que busca la comprensión de los imaginarios sociales de los pueblos indígenas y las minorías. La crisis de las ciencias sociales en el siglo XX generó dinámicas estructurales en la nueva percepción de los grupos humanos: las luchas anticolonialistas, las rupturas con el pensamiento europeo, la construcción de la nueva historia, etc. dió nacimiento a lo que denominamos la revolución del pensamiento antropológico y esto a su vez, desencadenó una serie de cambios en la comprensión de las Ciencias Humanas y el estudio del hombre paso a ser concebido como un «hecho total social» en términos de Mauss (1902).

Esto implica cambiar la manera como se venía abordando el estudio de los grupos humanos y generar campos interdisciplinarios que permitieran abordar la investigación desde todos los saberes. *El Nuevo Espíritu Antropológico* que promulga Gilbert Durand (1980) hace eco a la propuesta de Gastón Bachelard con el *Nuevo espíritu científico* (1934). De esta forma, con este nuevo perfil epistémico y político se constituyen diversos espacios teóricos y multidisciplinarios que proyectan diferentes alternativas de construcción del sentido histórico de las comunidades. (Rodríguez: 2001: 41).

Ahora bien, la nueva dinámica teórica que ha permitido el avance y el estudio de las representaciones sociales de los pueblos indígenas y las minorías en el mundo rechaza completamente los modelos totalizantes sobre el devenir y la historia de los pueblos. Autores denominados «historiadores de las mentalidades» como Michel Vovelle (1985) entre otros proponen nuevas vías para el estudio de la historia: “En la perspectiva más amplia puede verse en esto un aspecto actual de la historia de las mentalidades a la francesa que, partiendo hace veinte años de temas que aún siguen estando muy a menudo en el nivel de una historia cultural ampliamente comprendida, se orienta de manera creciente hacia un enfoque de lo gestual, de las actitudes y de los comporta-

mientos colectivos, reflejos inconscientes de las sensibilidades , expresión de lo imaginario» (1985: 192).

Asimismo, la comprensión del ser humano pasó de ser un estudio fragmentado de los aspectos que caracterizan a los grupos sociales a ser un estudio interdisciplinario que busca respuestas y se interroga sobre las formas de concebir el mundo desde una perspectiva histórica y descriptiva. Esto ha llevado a analizar los fenómenos colectivos desde enfoques humanistas que responden de forma cualitativa a los comportamientos, mentalidades, ideologías, creencias, representaciones, políticas y visiones de las minorías sociales con el fin de aproximarse a la comprensión de sus realidades y la forma como ellos generan unas estéticas propias de vida que les permite darle sentido a las mismas.

Más allá del «etno»

El concepto de etnia genera polémica desde el análisis propuesto por las Ciencias Sociales, su mirada en la clasificación cultural y el pensamiento colonial implícito lo ubica en la concepción de la horizontalidad de los modos de producción cultural. (Rodríguez: 2001: 52). De esta forma, este concepto debe ser redefinido en un campo que explique las hibridaciones sociales que han vivido los grupos humanos desde el mestizaje como en el devenir de los procesos socio-históricos del territorio compartido que determinan sus configuraciones sociales, simbólicas y artísticas.

El «etno» entendido como grupo social que se diferencia de otros por rasgos culturales específicos como cosmogonía, sistema de valores, organización política y social debe cambiar esta idea reducida del Otro como minoría en un estado. Para esto, desde el espacio etnoliterario la noción será tomada como el estudio de los imaginarios sociales que caracterizan a un grupo social: indígena, campesino, suburbano, de metrópoli, de barrio, regional, local etc. (Rodríguez: 2001:52).

Es por esto que desde la concepción de los imaginarios sociales la etnoliteratura busca establecer puentes y pasarelas entre los modos de existencia que dan sentido a las comunidades en sus contextos propios y como esto reconfigura a la sociedad en general. Así, una ética que constituye toda creación estética permite la existencia de quien lo expresa en su manera de hablar, de pensar, de hacer las cosas; dando paso a posibles lecturas susceptibles de escritura como: ritos, narraciones y actos colectivos e individuales singulares que generan ra-

mificaciones identitarias de correspondencias y correlatos capaces de generar un espacio literario.

El espacio literario es sinónimo de historia, de memoria y de identidad. El quehacer de la etnoliteratura como espacio literario busca aproximarse a las raíces de los pueblos para encontrar aquello que defina y explique nuestro estar en el mundo desde el interrogante por nuestra identidad. (Zúñiga: 1993: 48-50).

Recordemos que la hostilidad frente a la diferencia cultural y lingüística fue practicada por una élite social y política que consideraba el dominio de la gramática española como la única fuente de legitimidad y poder: “El dominio del idioma castellano, llegó a ser y lo fue durante mucho tiempo, elemento del poder político” (Deas, 1993:45 citado en Pineda: 2000: 14). Igualmente, en el marco de la Constitución de 1886, El estado regulo toda relación con los pueblos indígenas nativos y sus maneras de gobierno tratándolos como «salvajes» y reduciéndolos a la vida civilizada por medio de las Misiones.

En este contexto, las Misiones tuvieron como fin principal enseñar el castellano y extirpar el conocimiento de las lenguas aborígenes; promover la educación cristiana y «civilizar» a los indígenas. Esta situación duro prácticamente hasta la década de los años 1970. En los años 1950, el Gobierno Nacional firmó con la Santa Sede el Convenio de Misiones, que le otorgó a estas diferentes órdenes religiosas católicas para concederles facultades a los vicarios y prefectos apostólicos el monopolio de la educación en gran parte del territorio nacional y en las funciones que le competían a la nación.

Configurando las construcciones discursivas

La sociolingüística ha permitido la estructuración de campos del saber que abordan la producción discursiva desde los ámbitos social y cultural. De esta forma, la nueva configuración de lo humano está directamente relacionada con la realidad del hombre con el lenguaje. Bien lo argumento Michel Foucault desde sus análisis en *El orden del discurso* (1970) en el que habla de las condiciones de emergencia y el control de los discursos, los sistemas de clasificación y circulación social, y la función en el ámbito social, histórico y cultural.

En este sentido, la dinámica discursiva está altamente relacionada con las fuerzas formativas y organizativas que regulan los intercambios comunicativos. Los discursos son sociales y solo adquieren sentido dentro de un contexto social. La palabra, el ritual, el mito, la leyenda, la fábula, la magia son solo posibles en un momento comunitario socialmente compartido que permite que el imaginario y lo simbólico cobre importancia en la existencia de los pueblos y en su devenir socio-histórico.

Según Iris Zavala “el discurso, vínculo social, es algo muy preciso y a la vez muy amplio: en el estado sincrónico de una sociedad, representa todo el sistema de circulación discursiva-culto y popular, intersemiótico, todas las lenguas, sociolectos, argots, representaciones que son motivo de lucha por los distintos grupos sociales en el plano simbólico. La lucha por la hegemonía semántica que supone toda una serie articulada de presupuestos o de valores axiológicos [...] la literatura dista mucho de ser signo único entre los muchos discursos que nos rodean y nos hacen guiños para que fijemos nuestras identidades como individuos en la historia (1993:13).

Los textos y discursos sociales como la literatura y la cultura vehiculan propuestas éticas y estéticas de la existencia individual y colectiva de los pueblos, visiones subjetivas que necesitan y merecen ser valorados como producciones materiales históricas que reflejan unas redes de mentalidades, ideologías, saberes, usos, rituales, lenguajes, etc.

En este contexto, la etnoliteratura reivindica el derecho de los pueblos a poder ser partícipe de la producción de saberes del mundo, de poder mostrar su visión y lenguaje. El poder recuperar estos discursos en lenguas nativas es devolverles a las comunidades su sentido de ser, de pensar, y de estar en nuestro territorio. Van Dijk apoya la idea de que la literatura se define “en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc) *llamen y decidan usar como literatura*”. (Van Dijk: 986: 118).

Durante muchos años el canon establecido en el espacio literario no permitió estudiar y establecer un campo disciplinario alternativo para las producciones de los grupos étnicos y minorías sociales y lo que hoy en día implica investigar en etnoliteratura. El sistema de valores que diferenciaba lo oral y lo escrito desde perspectivas tradicionales europeas, ya no ejerce ni tiene la misma valoración. En la actualidad, hemos comprendido que la diversa red de constructos sociales está directamente relacionada por la mezcla de lo culto

y lo popular, esta nueva configuración de la sociedad y la cultura constituye un espacio polifónico, pluriétnico, plurilingüístico en cuanto se demuestra la complejidad social, cultural y psíquica del hombre en su espacio, tiempo e historia.

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

Las políticas lingüísticas contemporáneas en América latina han permitido una apertura en la concepción de la alteridad y la comprensión de la diversidad colombiana. Con la Constitución de 1991, el país se declara estado de derecho pluricultural y plurilingüístico abriendo caminos a la represión elitista que perduro en el territorio durante la colonia y el siglo XIX. La aceptación de la diversidad lingüística en Colombia genero un panorama variado e interesante en América latina y el mundo a tal punto que la Legislación internacional conformó bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas una serie de documentos de orden internacional que refiere a los derechos culturales de los pueblos y minorías étnicas.

De manera semejante, en lo que atañe a las lenguas minoritarias, la ONU tiene como objeto promocionar y proteger las lenguas en situación desventajosa desde el punto de vista demográfico o aquellas que han sido dominadas en razón de procesos históricos. Los procesos de descolonización que se han venido viviendo desde la Segunda Guerra Mundial ha favorecido un panorama que ha configurado lo que se denomina el *Derecho a la lengua*. (Pineda: 2000: 38).

Esto implica generar nuevas formas de contribuir con la revitalización de las lenguas en peligro, con la manera en que integramos a los indígenas a los sistemas escolares y con las estrategias que utilizamos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuevos conocimientos, entre ellos las lenguas extranjeras y el manejo adecuado de la lengua española en contextos académicos.

Desde la educación tendríamos que pensarnos qué función cumple el docente en el aula de clases como orientador de procesos de inclusión y construcción de espacios de diálogo entre culturas. La enseñanza del lenguaje y las lenguas no puede estar restringida a unos conocimientos disciplinares. Esta debe conjugar en sí misma toda una red de prácticas sociales que necesitan ser abordadas desde los espacios escolares y universitarios. La llamada «etnoeducación» no es solo cuestión de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Es una cues-

tión que nos incumbe a todos, desde la perspectiva humanística y el discurso escolar que estamos llamados a defender.

La inclusión social y escolar ha generado nuevas formas de enseñar, nuevas formas de acercarnos al Otro y nuevas maneras de relacionarnos con lo diverso. Estas dinámicas de diversidad se ven reflejadas en la interacción social y los imaginarios que debemos cambiar con miras a generar espacios más equitativos y duraderos.

En un entorno altamente influenciado por las prácticas escolares tradicionales y los imaginarios altamente colonialistas que siguen permeando nuestra relación con la diversidad es importante afirmar que «el derecho a la lengua es, quizás, uno de los primeros pasos de la reconstrucción de este mundo que a medida que se interconecta, cada vez más siente la necesidad de reafirmar su experiencia, su conocimiento local y su identidad» (Pineda: 2001: 21).

Bibliografía

- Bakhtine, Mikhaïl, (1979), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- Bhabha, Hommi. (1994) *Les lieux de la culture*. Payot. Paris Traducción de Françoise Bouillot
- Castoriadis, Cornelius, (1999) *L'Institution imaginaire de la société*. Seuil. Paris
- Durand, Gilbert (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Ediciones Taurus. Madrid
- Foucault, Michel (1970) *El orden del discurso*. Gallimard. Paris
- Galeano, Eduardo (1970) *Las venas abiertas de América Latina*. Ediciones Círculo de Lectores. Montevideo
- Gómez Cardona Fabio. (2008). *Interculturalidad y violencia étnica en la literatura colombiana*. Tesis de doctorado. Universidad Michel de Montaigne. Bordeaux
- Halbwachs, M (1902). *La mémoire collective*. Felix Alean. Paris
- Mauss, Marcel (1902). « Esquisse d'une théorie générale de la magie ». *Dans L'Année sociologique (1902-1903)*. Felix Alean. Paris
- Mellini, Miguel. (2008) *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo, cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Paidós. Buenos Aires.
- Pineda, Roberto. (2000) *El derecho a la lengua*. Ediciones Uniandes. Bogotá.
- Ricœur, Paul, (1990) *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil. Paris.

- Ricoeur, Paul, (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Editions du Seuil. Paris.
- Rodríguez, Héctor (2001) *Ciencias Humanas y etnoliteratura*. Ediciones Universidad de Nariño. Pasto
- Saïd, Edward. (1980) *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, [Orientalism, 1978], traduction de Catherine Malamoud, préface de Tzvetan Todorov, Le Seuil. Paris.
- Van Dijk, (1986) *Estructuras del discurso*. Editores Siglo XXI. México
- Vovelle, Michel. (1985) *Ideologías y mentalidades*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Zavala, Iris (1993) *Escuchar a Bajtín*. Montesinos. Barcelona
- Zúñiga, Clara L. (1993) «El espacio de la etnoliteratura». *Revista Sarance* No 17. Instituto Otalaveño de antropología. Otavalo- Ecuador.

A CERCA DE LOS AUTORES

Ásbel Quintero Moncada

Licenciado en Ciencias de la Educación, Literatura e Idiomas, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación y Especialista en Docencia para la Educación Superior. Docente de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Ha escrito varios ensayos literarios y propuestas pedagógicas para el ejercicio de la lectura en la Educación Superior.

El texto “*De la simple existencia*” del docente universitario, y lector incansable, Ásbel Quintero Moncada, es un rutilante tejido entre la descripción, el análisis y la creación de nuevas ideas, donde los aforismos del poeta norteamericano Wallace Stevens -indudablemente versos profundos como gotas de sabiduría- enrutan los argumentos de Ásbel, en busca del valor de lo universal en la literatura clásica, un “susurro del futuro”, colmado de rincones y detalles hallados solamente por los grandes lectores que son capaces de ganarle tiempos a la cotidianidad.

Silvia María Rojas

Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación de Adultos de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Producción intelectual: Artículos *El profesor y el cambio*, *La Historia de Vida, un camino a la escritura*, *El docente motivador de escritura*, *Módulos: I Y II*, *Construcción del Pensamiento*. Docente universitaria de Comprensión y Producción Textual.

“*La historia de vida, un camino a la escritura*” es, en el artículo de Silvia Rojas, un horizonte hacia la creación literaria mediante la indagación de sí mismo; mirarse al espejo de las metáforas construidas en la vida se convierte, en el aula, en una mágica metodología para que los estudiantes pasen de un lugar

íntimo a uno público, a través de la escritura. Como una máquina del tiempo, esta didáctica empleada por Silvia en las aulas universitarias, conduce a los jóvenes hacia la comprensión de su historia de vida, donde el detonante de la escritura es la socialización con los otros, las relaciones que se diseñan gracias a los sentimientos compartidos en eventos similares. Estas interpretaciones, y el lugar de las dificultades para expresarse, indudablemente rompen el silencio de la hoja en blanco.

Julio César Arboleda

Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Didáctica para la Educación Superior, Doctor en Educación; Director de la Red Colombiana de Investigación y Pedagogía, REDIPE. Es un líder pedagógico en el país, buscando alternativas para mejorar los procesos de aprendizaje e impulsando a sus colegas a ser propositivos frente a la educación colombiana. Ha escrito múltiples libros acerca de propuestas pedagógicas en diferentes áreas de las Humanidades; también es gestor de diversos eventos académicos nacionales e internacionales en varias disciplinas y niveles educativos.

El artículo “*Del enfoque por competencias al enfoque por comprensiones y proyectos de vida*” da un giro a este libro por el tono en que se desarrollan las ideas sin alejarse de la perspectiva del mismo, donde prima lo humano. En una construcción teórica de gran solidez, Julio César, dilucida conceptos como entendimiento y comprensión para situarse en cada uno de los enfoques pedagógicos pasando de uno a otro a través de un sistema de categorías que, como las piedras de un río, permiten transitar de las competencias a las comprensiones múltiples. Éstas varían según los epistemes, las experiencias, las prácticas culturales y necesidades educativas y formativas centradas en la vida de los individuos. En este sentido, el autor hace un llamado a la implementación de modelos flexibles en las aulas, que orienten a los estudiantes hacia el diseño de sus proyectos de vida, a partir de sus condiciones y de la comprensión de las mismas.

Gladys Zamudio Tobar

Licenciada en Ciencias de la Educación, Literatura e Idiomas, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación y Magíster en Lingüística y Español. Docente desde hace 28 años; en Educación Superior, desde hace 21. Investi-

gadora del Grupo Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali. Editora de la revista “*Hablas y decires*” (2 números), de la “*Agenda Ambiental, Comuna 21*”, de la Revista electrónica “*Grafos*” (2 números) y correctora de estilo de este libro “*Lectura, escritura y pedagogía*”.

El texto “*La subjetividad en la construcción del discurso académico: ensayo*” forma parte de las reflexiones acerca de la evaluación del texto escrito, proyecto de investigación adscrito al Grupo Ciencias del Lenguaje. Además ofrece algunas estrategias para la escritura y su evaluación, desde la mirada despierta y atenta de escritores vivos –en su mayoría– con el fin de hacer una radiografía de su amor y dedicación a la escritura desde su infancia. Así mismo, la autora en este ensayo, despeja diversas razones por las cuales es relevante la autonomía y la configuración del individuo en el ejercicio de construcción textual, desde “*La investigación biográfico-narrativa en educación*” de Antonio Bolívar, Fernández y otros, que proponen “la vida como texto”.

Germán Giraldo Ramírez

Licenciado en Educación con especialidad en Lingüística y literatura, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Doctor en Investigación Educativa. Docente universitario, director del Grupo de Investigación Ciencias del Lenguaje e investigador del mismo, en Inteligencia Emocional y Convivencia; el comportamiento lector de los Bachilleres Colombianos, Diseño y configuración de un Programa Formativo en Comprensión y producción Textual y Diseño Curricular Deliberativo.

“*Reflexiones en torno a la inteligencia emocional y los procesos de lectura y escritura*” es un artículo que emana de las múltiples investigaciones acerca de los procesos de comprensión y producción de textos en las aulas de clase universitarias, donde el Dr. Germán Giraldo ausculta las palpitaciones de las palabras, el ritmo de los diálogos pedagógicos y humanos –recursos de manifestación y control emocional– que generan vértigos o serenas reacciones en sus estudiantes, venidos de diversos contextos, cuyo único fin es que cada uno se descubra a sí mismo y exprese una nueva voz, proveniente de sus sentidos y sentire.

Adiela Trejos

Licenciada en Educación Básica. Magíster en Educación. Docente universitaria del Área de Lenguaje en la Universidad Santiago de Cali. Desde hace varios años se ha interesado por la metacognición y los hipertextos, al igual que los procesos lecto-escriturales. Ha escrito varios artículos y ensayos. Publicó un Taller de español titulado “Un mundo abierto a la imaginación.”

Adiela Trejos escribe el texto *“La narrativa hipermedia, una opción en el futuro inmediato del campo educativo”* –de manera didáctica- llevando de la mano al lector hacia los conceptos que le dan sentido a la expresión “narrativa hipermedia” como son el hipertexto y la interactividad, formas de “comunicación en tiempo real”. Éstas –manifiesta la autora- incitan a la creación literaria, a la narración de sucesos íntimos o públicos de quienes las abordan; razón por la cual ella sugiere la enseñanza de ejercicios metacognitivos en las aulas, que, además de formar seres humanos ocupados de sus aprendizajes, les permite ser reflexivos, analíticos y críticos, en aras de mejorar su quehacer académico. Pero Adiela, en este texto donde argumenta todo lo anterior mediante una serie de investigaciones referenciadas, también reclama a los docentes la necesidad de saber cómo aprenden sus estudiantes, con el fin de orientarlos acertadamente hacia su formación profesional.

Gladys Esperanza Benavides

Licenciada en Literatura e Idiomas, Tecnóloga en Educación Preescolar, Magistra en Educación, Especialista en Pedagogía Infantil, docente de Español y Literatura en el sector público, docente universitaria en procesos de comprensión y producción textual (lengua castellana e Idiomas extranjeros), pedagogía e investigación. Ha realizado investigaciones acerca de la enseñanza del inglés en los niños de Preescolar, incidencia de la cacofonía en niños preescolares, convivencia y currículo. Ha escrito reflexiones acerca de temas como currículo, evaluación, lenguaje, entre otros.

“Investigación en las lenguas extranjeras” es el zumo que Gladys Esperanza –desde una mirada juiciosa e indagadora- ha obtenido de las reflexiones y prácticas pedagógicas –de estudiantes, docentes y directivas- en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras en la Universidad Santiago de Cali. Ella dibuja un panorama general donde las tecnologías, la interculturalidad, la economía y todos los factores que tejen los lenguajes globalizados, han llevado a los sistemas educativos hacia retos como el bilingüismo en Colombia, propuesto por

el MEN, con estándares del M.C.E.R., Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La autora de este artículo muestra algunos resultados del nivel de inglés (L2) en docentes y estudiantes y, entre los datos, descubre la falta de cualificación (en L2) en los primeros, lo cual se ve reflejado en la formación de sus estudiantes. Finalmente, Gladys Esperanza, propone este tipo de investigaciones desde la enseñanza del inglés en los niños de Preescolar, tema en el que está avanzando.

Bernardo Valdivieso

Licenciado en Administración Educativa, Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura. Magíster en Docencia Universitaria, U. Pontificia Javeriana.

Bernardo Valdivieso escribe *“Las antologías: pasajes de belleza y motivación para leer y escribir”* desde su silencio observador en las aulas. Narra de manera sencilla y encantadora cómo se puede conducir paulatinamente a los estudiantes hacia el camino de una lectura y escritura productiva que, para el autor, significa la generación de placer, de imágenes, de horizontes mágicos, donde los jóvenes se disipan aprendiendo. En esta propuesta Bernardo es respaldado por autores como Neruda, Vargas Llosa, en lo referente a los sentidos de leer y escribir; así mismo, Cassany viabiliza su idea de comenzar por fragmentos selectos, bellos y llenos de sentido.

Elba Mercedes Palacios

Licenciada en Filosofía, Magister en Filosofía del Lenguaje, con tesis en clave política: *“Horizonte discursivo del reconocimiento: Condiciones de posibilidad, Deliberación y legitimidad”* (texto inédito). Diplomada en Identidades y conflicto, Universidad del Valle, Colombia. Egresada de la escuela de Teatro del Instituto popular de Cultura, IPC. Profesora de *Teoría de la argumentación o Nueva retórica* y de la *Cátedra de Formación ciudadana y Constitución política*, en la Escuela de Rehabilitación humana, Facultad de Salud y el Instituto de Educación y Pedagogía, IEP, de la universidad del Valle. Profesora del curso Comprensión y Producción textual I y II, modalidades presencial y virtual, del Área de Lenguaje, en el Departamento de Lenguaje, Lenguas Extranjeras y Nativas, de la Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali.

“Aproximación inicial a los procesos pedagógicos de la comprensión textual” es una reflexión narrada por la docente Elba Mercedes, desde sus experiencias en las aulas, donde ella se cuestiona acerca de su rol pedagógico, en los procesos de comprensión de sí mismo frente a los otros a través del lenguaje. La autora establece una comparación entre dos cursos universitarios de Comprensión y Producción Textual en las modalidades presencial y virtual; para ello, realiza un balance de las ventajas y desventajas de los mismos, sin dejar de lado las condiciones y circunstancias de los estudiantes en las complejidades de las comprensiones acaecidas en los diferentes contextos situacionales.

John Hamilton Sepúlveda Alzate

Licenciado en Lenguas Modernas y Especialista en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, con estudios de Maestría en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. Doctorante en Pedagogía de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de la Habana, Cuba. Es autor de varias publicaciones en el campo de la educación, particularmente en Pedagogía y Didáctica. Actualmente es docente hora cátedra del Área de Lenguaje en la Universidad Santiago de Cali, y docente investigador en la Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Jaime Herrera Echeverry

Comunicador social de la Universidad del Valle, Especialista en Educación Superior, dedicado a la formación de jóvenes escritores, actualmente, en la Universidad Santiago de Cali, tanto en la Facultad de Comunicación Social y publicidad como en la de Educación.

Este docente sistematiza metodologías que estimulan la motivación hacia la construcción textual.

Martha Isabel Muelas Hurtado

Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Licenciada en Literatura Francesa y Magíster en Literatura Francesa y francófona de la Universidad de París 8 (Vincennes-Saint-Denis). Actualmente vinculada a la Universidad Santiago de Cali como docente de tiempo completo de la Facultad de Educación.

Colaboradora de la revista cultural de la diáspora colombiana Pluralis. Ha escrito varios artículos académicos: *El existencialismo en literatura*, *Les images du corps dans les trois ouvrages d'Imre Kertész*, *Réflexion sur la Politique linguistique en Colombie*, *En el bosque de las paradojas sobre J.M.G Le Clézio* en Revista Babel y Pensar la UCEVA . Ediciones UCEVA.

Áreas de trabajo: Ciencias del lenguaje, literatura, bilingüismo, estudios culturales y filosofía. Correo:martha.muelas00@usc.edu.co

