



# EL TEXTO Y SUS MOVILIZACIONES

Vicerrectoría  
**Académica**  
Centro de Desarrollo Académico



ACREDITACIÓN  
**INSTITUCIONAL**  
DE ALTA CALIDAD  
Vigilada MinEduación.  
Res. No. 15740, 2011-P-0201.

El texto y sus movilizaciones / Martha Cecilia Giraldo, y otros; prologuista Luiz Percival Leme Britto.--  
Primera edición.-- Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2020. 147 páginas,  
ilustraciones.-- (Colección experiencias)

Contiene referencias bibliográficas.  
ISBN: ISSN: 2422-4340

1.Escritura. 2.Lectura. 3.Pedagogía. 4.Argumentación. 5.Comunicación escrita. I. Giraldo, Martha  
Cecilia. II. Rodríguez, Diana Carolina. III. España Cruz, Hernán Darío. IV. Campo Castro, Natalia. V.  
Catacolí Camacho, Carolina. VI. Calle Cadavid, Beatriz Elena. VII. García Rojas, Luz Ángela. VIII. Tobón  
Tamayo, Victoria Eugenia. IX. Delgado Mazuera, Paula. X. Leme Britto, Luiz Percival, prologuista  
XI.Universidad Autónoma de Occidente.

808.066378- dc23

#### EL TEXTO Y SUS MOVILIZACIONES

AUTORES: ©

Martha Cecilia Giraldo  
Diana Carolina Rodríguez  
Hernán Darío España Cruz  
Natalia Campo Castro  
Carolina Catacolí Camacho  
Beatriz Elena Calle Cadavid  
Luz Ángela García Rojas  
Victoria Eugenia Tobón Tamayo  
Paula Delgado Mazuera

ISSN: 2422-4340

Primera edición, 2020

El contenido de esta publicación no compromete el  
pensamiento de la Institución, es responsabilidad  
absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido por ningún  
medio impreso o de reproducción sin permiso  
escrito de las titulares del Copyright.

Elaborado en Colombia  
Made in Colombia

Personería jurídica, Res. No. 0618, de la Gober-  
nación del Valle del Cauca, del 20 de febrero de  
1970. Universidad Autónoma de Occidente, Res.  
No. 2766, del Ministerio de Educación Nacional,  
del 13 de noviembre de 2003. Acreditación Ins-  
titucional de Alta Calidad, Res. No. 16740, del 24  
de agosto de 2017, con vigencia hasta el 2021.  
Vigilada MinEducación.

COLECCIÓN  
EXPERIENCIAS

#### Gestión editorial

Dirección de Investigaciones y  
Desarrollo Tecnológico  
Alexander García Dávalos

#### Jefe Programa Editorial

José Julián Serrano Q.  
[jjsserrano@uao.edu.co](mailto:jjsserrano@uao.edu.co)

#### Coordinación Editorial

Pamela Montealegre L.  
[pmontealegre@uao.edu.co](mailto:pmontealegre@uao.edu.co)

#### Diseño y diagramación

Luis Osorio Tejada  
[luisosoriotejada@gmail.com](mailto:luisosoriotejada@gmail.com)

#### Corrección

María del Pilar Osorio

#### Editoras académicas:

Sonia Cadena Castillo  
Claudia Alexandra Roldán Morales

© Universidad Autónoma de Occidente  
Km. 2 vía Cali-Jamundí,  
A.A. 2790, Cali, Valle del Cauca,  
Colombia

# **EL TEXTO Y SUS MOVILIZACIONES**

Sonia Cadena Castillo  
Claudia Alexandra Roldán Morales  
**EDITORAS ACADÉMICAS**

 Programa  
Editorial  
Universidad Autónoma  
de Occidente



## CONTENIDO

---

### **Prólogo**

**Conocimiento, experiencia y formación: el trabajo con la lectura y la escritura en la universidad**

Luiz Percival Leme Britto . . . . . 9

### **Del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo: hacia una pedagogía de la argumentación**

Martha Cecilia Giraldo

Diana Carolina Rodríguez . . . . . 15

### **El acto de enseñar como una travesía épica: relato sobre las decisiones de un maestro al interior de un taller de escritura**

Hernán Darío España Cruz . . . . . 35

### **El perfil periodístico como género discursivo: una manera de reconocer al otro**

Natalia Campo Castro . . . . . 59

### **El pensamiento crítico, la escritura y la argumentación en el aula**

Carolina Catacolí Camacho . . . . . 79

### **¿Formar lectores en la universidad o para la universidad?**

Beatriz Elena Calle Cadavid . . . . . 101

### **La situación de comunicación en el acto de leer**

Luz Ángela García Rojas

Victoria Eugenia Tobón Tamayo . . . . 115

### **La lectura de la imagen visual en los estudiantes universitarios: una secuencia didáctica**

Paula Delgado Mazuera . . . . . 129



Prólogo

**Conocimiento, experiencia  
y formación: el trabajo con  
la lectura y la escritura en  
la universidad<sup>1</sup>**

Luiz Percival Leme Britto<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Adaptación del Portugués por Ana M. Moreira.

<sup>2</sup> Doctor en Lingüística. Profesor del programa de posgrado en Educación de la Universidad Federal del Occidente de Pará, Brasil.

Este libro se constituye en un desafío. Los artículos que lo componen tratan, desde diferentes ópticas teórico-metodológicas y pedagógicas, un tema que ha sido objeto de estudios y análisis por mucho tiempo: la producción intelectual de los docentes universitarios sobre la función de la lectura y la escritura en sus prácticas pedagógicas.

Los siete textos de esta compilación surgieron a partir de un proceso orgánico de reflexión de un equipo de profesores del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente, en la ciudad de Cali, responsables de cursos de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. El motivo que inspiró este trabajo fue un seminario permanente realizado entre 2017 y 2018, que se denominó “El texto y sus movilizaciones” y cuyo propósito era contribuir a la formación continua de los profesores.

El primer artículo, “Del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo: hacia una pedagogía de la argumentación”, de Martha Cecilia Giraldo y Diana Carolina Rodríguez, da cuenta de la aplicación de una secuencia didáctica en el curso de Expresión Oral y Escrita, ofrecido a estudiantes de programas de Ingeniería y Ciencias Administrativas. Basadas en el análisis de la experiencia, las autoras sostienen que “la enseñanza orientada al aprendizaje profundo implica necesariamente la relación intrínseca entre el papel activo de los estudiantes y la construcción de prácticas reflexivas de los estudiantes y de los docentes”. Las profesoras observan que son varios los factores que inciden en la motivación para aprender, y entre ellos, destacan las prácticas de aprendizaje profundo (aquellas en las que el estudiante es invitado a comprometerse y a monitorear su proceso), en función de la representación de lo que es aprender en el contexto educativo; de ahí la necesidad de insistir en este tipo de acción pedagógica para transformar la manera de ver y producir conocimiento.

“El acto de enseñar como una travesía épica: relato sobre las decisiones de un maestro al interior de un taller de escritura” es el artículo del profesor Hernán Darío España; a partir de una experiencia pedagógica que tuvo lugar en la asignatura Taller de Comunicación Escrita, ofrecida a estudiantes de segundo semestre del programa de Comunicación Social-Periodismo. El texto destaca la postura docente, sus opciones y descubrimientos en función de las expectativas iniciales y de la forma como los estudiantes asumen sus propuestas a lo largo del curso. En ese proceso avanza la discusión pedagógica sobre periodismo literario, con énfasis en la selección de contenidos y textos, y en los modos como se puede invitar a los estudiantes a aprender aspectos formales, estéticos y creativos de la escritura mientras elaboran un perfil periodístico. En sus consideraciones sobre la experiencia, el autor enfatiza en la importancia de que estudiantes y profesores se sientan fuertemente comprometidos con los objetos cognitivos y pragmáticos del proceso.

Esto requiere de profesores reflexivos para la consecución de metas pedagógicas que vayan más allá de lo establecido en algunas normativas o en los programas curriculares. España advierte que las opciones que tienen los docentes, en relación con sus estrategias de enseñanza y los discursos que comparten con sus alumnos, deben estar mediados por la observación y el análisis de la realidad de las clases. Solo así los estudiantes tendrán la oportunidad de acceder a una educación que los forme y los respete como ciudadanos.

El siguiente texto, “El perfil periodístico como género discursivo: una manera de reconocer al otro”, de Natalia Campo, presenta reflexiones a partir de la experiencia práctica con estudiantes de periodismo en el curso Taller de Comunicación Escrita. En este caso, la autora ahonda en las exigencias y en los desafíos de trabajar con el perfil periodístico, indagando cómo este género contribuye a la formación del periodista, dado que se trata de un conocimiento propio de su quehacer profesional y de una posibilidad de aproximación crítica a las prácticas culturales del oficio. Con base en el desarrollo de una secuencia didáctica, la autora asume que el perfil es una estrategia para cualificar la producción escrita. De manera similar a lo que ocurre con otras experiencias que hacen parte de esta compilación, aquí también se destaca el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de la actividad profesional, razón por la cual se consideran las inquietudes sobre la pertinencia de las preguntas, los consensos con las personas sobre qué se publica y sus límites, independientemente del género que se adopte, configurando así el espacio de las decisiones que el docente toma frente a sus estudiantes.

El cuarto texto, a cargo de Carolina Caracolí, retoma el tema tratado en el primer trabajo, enfocando “El pensamiento crítico, la escritura y la argumentación en el aula”. A partir del presupuesto según el cual la escritura constituye una forma de pensar que pone en juego un modo de conocimiento y de interacción destinado a ajustar el texto a modelos paradigmáticos de conformidad con los límites interpretativos del patrón informativo (asumido en el curso de Expresión Oral y Escrita), la autora desarrolló con los estudiantes de Ingeniería una propuesta de producción de un artículo académico. En el artículo destaca que tal proceso demanda del estudiante el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, que genere habilidades cognitivas como elementos fundantes del pensamiento. Al realizar su tarea, el estudiante interpreta, analiza, evalúa, elabora inferencias, explicaciones y se autorregula para producir el artículo. La autora considera que, sin duda, la formación previa tiene un efecto significativo en los resultados que cada estudiante alcanzó en el curso.

Beatriz Elena Calle, en su texto “¿Formar lectores en la universidad o para la universidad?”, hace un aporte complementario a los cuatro anteriores, que se centraron esencialmente en la producción textual. Propone una reflexión sobre la

escuela, los simulacros y las máscaras que la sostienen, y, a partir de ese marco, pensar la educación universitaria. Con base en una revisión bibliográfica extensa, la autora expresa que las decisiones estratégicas de trabajo con la lectura y la escritura en la universidad, muchas veces son cuestionadas según su utilidad, precisamente en función de las demandas de la vida cotidiana (laboral, académica, familiar, social). Lo anterior implica una educación que rompa con esquemas pragmáticos, considerando que la formación intelectual reclama la superación de la visión mercantil y utilitaria propia del modelo “costo-beneficio”. Calle destaca que no se trata de una ruptura absoluta con los modelos que evocan la lectura por el placer de saber o de sentir, sino de un acercamiento a las fronteras del campo disciplinar que elegimos como proyecto de vida, el cual propicia un encuentro intencional, aunque eso no sea necesariamente lo que suceda.

“La situación de comunicación en el acto de leer”, de Luz Ángela García y Victoria Eugenia Tobón, es el texto número seis de esta compilación, el cual indaga sobre aspectos que deben considerarse para contribuir a la comprensión de los textos que circulan en el espacio universitario. Las autoras plantean que el desarrollo de las competencias lectoras implica reconocer las perspectivas teóricas sobre la lectura de textos y las categorías para comprenderlos, así como buscar didácticas para el perfeccionamiento de los modos de leer. En ese sentido, García y Tobón desarrollaron una secuencia didáctica en el curso Expresión Oral y Escrita, que apuntaba a la enseñanza de estrategias de lectura relacionadas con la situación de comunicación. Se trataba de crear condiciones para que los estudiantes establecieran relaciones de causalidad, plantearan las razones por las que se dice algo y determinaran el impacto que el locutor quiere producir en el interlocutor, desarrollando así su capacidad para analizar y relacionar elementos del texto. Las autoras, en sus consideraciones, reiteran la importancia de otorgar a los estudiantes el protagonismo en su proceso de aprendizaje, lo que supuso la flexibilidad en la propia ejecución de la secuencia. Igualmente, destacan el trabajo en equipo, que posibilitó considerar puntos de convergencia y de divergencia entre pares; asimismo, promueven momentos de discusión con el fin de que los alumnos expliquen y justifiquen sus puntos de vista. Exponen también cuán significativa fue la experiencia en términos didácticos, pues tuvieron que pensar, discutir, meditar y analizar su práctica, entenderla, reconocer sus demandas y efectos y, finalmente, generar estrategias conscientes y efectivas.

El séptimo y último texto del libro es “La lectura de la imagen visual en los estudiantes universitarios: una secuencia didáctica”, de Paula Delgado, quien presenta una experiencia elaborada para trabajar la recepción, comprensión e interpretación de obras visuales (cuadros, fotos, dibujos animados, comics), normalmente identificados como textos visuales y multimodales. El trabajo se

desarrolló en el curso de Comunicación Oral y Escrita, en el que participaban estudiantes de los programas de Cine y Comunicación digital y de Diseño de la Comunicación Gráfica, lo que haría prever que los participantes, en principio, estaban dispuestos a ese tipo de actividades. La autora destaca la relevancia de la información pertinente en el proceso de comprensión y enfatiza que el capital cultural es determinante para una adecuada interpretación de textos multimodales.

La profesora Delgado concluye que el desarrollo de capacidades para la crítica es fundamental en los jóvenes universitarios y que la “lectura de imágenes” es una estrategia para alcanzar ese objetivo, pues cuando identifican situaciones, contextos, intencionalidades, tergiversaciones y realidades implícitas o explícitas en las imágenes, los estudiantes pueden argumentar con mayor solidez, lo que fortalece su pensamiento crítico.

El desafío que referí al inicio de este prólogo está en contribuir desde la perspectiva que anuncié al identificar el objeto en cuestión, incluyendo la expresión “producción intelectual”, en vez de simplemente hablar de escritura o lectoescritura. La cuestión es que se comprueba que hay un equívoco recurrente en la investigación en educación y en los debates relacionados al considerar que el problema se resume o se concentra en el dominio de la modalidad escrita –lo que implicaría enseñar normas y estrategias de redacción– o incluso, en los aspectos lingüísticos mayores –géneros, estilo, cohesión y coherencia–, caracterizando así la cuestión como lingüística, cuando, de hecho, esto tiene implicaciones mucho más amplias. No se trata, evidentemente, de ignorar los patrones sociales de uso de la escritura y de los objetos específicos de su conocimiento ni de despreciar el valor de conocer estrategias de producción textual, del descubrimiento de estilos y formas de componer el discurso; más bien, se trata de enfatizar que dicho conocimiento no se desprende únicamente del desarrollo cognitivo y metacognitivo y de la densidad crítico-conceptual de las producciones intelectuales, en su forma y contenido.

La riqueza de los textos de este libro se encuentra en las experiencias docentes en donde se destacan propuestas de estudio y producción de textos que implican procesos intelectuales y cognitivos amplios, que consideran formas de ser, percibir e interpretar la realidad, de grabarla, narrarla, analizarla. Los siete textos, de forma más o menos categórica, resaltan la necesaria articulación entre escritura y conocimiento, proyectada en el aprendizaje alcanzado y en la autonomía del estudiante. Tienen la concepción de que, como observa João Wanderley Geraldi (1996), “el aprendizaje de la escritura ocurre simultáneamente al aprendizaje de los contenidos referenciales asociados a la escritura” (p. 46); escritura entendida no como técnica o tecnología, sino como producto cultural, que incluye la dimensión pragmático-discursiva.



# **Del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo: hacia una pedagogía de la argumentación**

Martha Cecilia Giraldo Montoya<sup>3</sup>  
Diana Carolina Rodríguez Orbea<sup>4</sup>

## **Resumen**

---

<sup>3</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: mgiraldo@uao.edu.co

<sup>4</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: dcrodriguez@uao.edu.co

Este artículo presenta el resultado de una intervención pedagógica en una universidad corporativa, con estudiantes de primer año en programas de ingeniería y de ciencias administrativas del curso de Expresión Oral y Escrita, impartido por el Departamento de Lenguaje en el primer semestre del 2018. Este trabajo describe la incidencia de una secuencia didáctica orientada hacia la enseñanza de la argumentación desde el modelo de Toulmin (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005), quien es el referente teórico principal del PEI de la universidad. La experiencia pone en evidencia la importancia de proponer pedagogías activas en el aula que promuevan el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Se concluye que el diseño de experiencias desde estas concepciones permite un aprendizaje profundo a partir de la construcción de prácticas reflexivas tanto de estudiantes como de docentes.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, prácticas de enseñanza universitaria, oralidad, escritura, didáctica, argumentación.

### **Abstract**

This paper presents the results of a pedagogical intervention at the Universidad Autonoma de Occidente in Cali, Colombia. The experience involved freshmen of engineering and management sciences programs, enrolled in the Oral and Written Expression class offered by the Language Department during the first semester of 2018. The paper describes and reflects on the impacts of a teaching sequence for argumentation, based on Toulmin's model (2007) and built after Biggs's pedagogical proposal. Biggs's proposal represents, in fact, the main theoretical framework for the school's Institutional Educative Project. The results of the intervention highlight the importance of introducing active pedagogies in the classroom that foster the development of argumentation as a reasoning and learning strategy. The paper concludes that the design of experiences based on these conceptions might lead to deeper learning experiences on the basis of the construction of reflexive practices in both students and professors.

**Keywords:** Active learning, teaching practices, reflection, didactic, argumentation.

# Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje de la argumentación es un objetivo clave en los procesos formativos de la educación superior. Esto supone un reto para los docentes, sobre todo en relación con las prácticas pedagógicas, pues su planeación y ejecución propenden por ir más allá de lo declarativo para dar prioridad a los procesos cognitivos superiores desde los cuales el estudiante establece hipótesis, evalúa y verifica lo aprendido.

En este artículo se reflexiona y se describe la incidencia de una secuencia didáctica (SD) orientada hacia la enseñanza de la argumentación desde el modelo de Toulmin (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005), en el marco de la asignatura de Expresión Oral y Escrita, curso impartido a estudiantes de ingeniería y ciencias administrativas, de la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia. El origen de esta iniciativa se relaciona con los resultados de la prueba institucional estandarizada en lectura, la cual se aplica tanto al inicio como al final del curso y cuyo fin es evaluar el constructo de la comprensión textual, en el marco del Sistema Institucional de los Aprendizajes (SIEA) de esta universidad.

Los resultados de la prueba inicial mostraron que un 46 % de los estudiantes realizaban una lectura aislada de los elementos explícitos del texto sin comprender las dimensiones más complejas de los mismos, ni las lógicas de su composición. Estos resultados coinciden con investigaciones nacionales como las de Arrieta de Meza & Meza (2002), Cisneros (2006), Calderón & Quijano (2010), Durango (2017), quienes destacan el bajo desempeño de los estudiantes de educación superior en la lectura inferencial, la cual demanda la retención, integración, transferencia, asociación semántica, elaboración de conclusiones y reconstrucción del diálogo entre textos, subyacente en el texto leído. Esto nos llevó a considerar una estrategia pedagógica que apuntara a los objetivos propuestos en el microcurrículo. En consecuencia, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿es pertinente el enfoque pedagógico de Biggs para lograr el aprendizaje profundo inherente a la *argumentación* y avanzar en el razonamiento y los puntos de vista frente al conocimiento aprendido? ¿Su enfoque y fundamentación implica una transformación de las prácticas pedagógicas? ¿En qué consistirán?

## Aprendizaje y argumentación

¿Por qué el enfoque de la taxonomía Solo?

La obra de Biggs es la fuente teórica principal en el diseño de la secuencia didáctica que fue objeto del análisis. Los postulados de este autor hacen parte de las disposiciones pedagógicas planteadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para comprender la iniciativa fue necesario ponerla en diálogo con otras que le antecedieron, como la de Bloom (1956) quien propone una taxonomía sobre los dominios de aprendizaje jerarquizando, o escalando las habilidades del pensamiento previstas en los procesos de aprendizaje con el propósito de establecer parámetros que permitieran comparar resultados. En 2001, un año después de su muerte, sus discípulos Anderson & Krathwohl reestructuran la escala, aportan una nueva categoría y sustituyen los sustantivos por verbos como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. En 2006, Biggs sugiere su propia taxonomía siguiendo el horizonte de indagación de Bloom, pero la construye a partir de la observación de las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje en el aula de clase. De esta forma caracteriza dos tipos de estudiantes: los automotivados e interesados en el aprendizaje y los que buscan cumplir con lo necesario para aprobar. En atención a lo anterior, define la siguiente escala: *preestructural*, *uniestructural* y *multiestructural*, niveles que identifican las habilidades de los estudiantes poco motivados, quienes buscan resolver las tareas con procedimientos sencillos, tales como enumerar, describir y hacer listas. La diferencia entre un nivel y otro está marcada por el número de elementos identificados o reconocidos. El conjunto de estas manifestaciones configura un esquema superficial de aprendizaje. Los dos últimos niveles son el *relacional* y el *abstracto ampliado*, en los que se nuclean los estudiantes con intereses intelectuales notorios, que conducen a la disposición para comparar, contrastar, explicar, relacionar, aplicar, teorizar y generalizar, acciones propias de un aprendizaje profundo.

Si bien existen convergencias entre lo que propone Bloom y el planteamiento de Biggs, la diferencia radica en el propósito que les da origen: mientras la primera buscaba describir el espectro de habilidades del pensamiento involucradas en el proceso de aprendizaje, para convertirlas en objetivos de la enseñanza, Biggs busca describir los desempeños de los estudiantes considerando la motivación y las estrategias de aprendizaje. A nuestro juicio, esta última resulta una perspectiva innovadora en el diseño de intervenciones de aula retadoras que hacen posible el paso de un aprendizaje superficial a uno profundo.

Ahora bien, independiente de la escala de referencia, estos procesos son activados cuando los sujetos se enfocan en los conceptos, relacionan el conocimiento

previo con la información nueva, establecen relaciones con experiencias o con otras áreas, mantienen una actitud crítica y una motivación intrínseca. Biggs propone cuatro momentos en la planeación de la intervención:

**Tabla 1.** Momentos de la planeación

ACTUACIÓN	REFLEXIÓN	GENERALIZACIÓN	TEORIZACIÓN
Implica la observación de una situación	Problematización	Análisis	Generalización Argumentación Síntesis

Fuente: elaboración propia.

Biggs parte del supuesto de considerar que cualquier situación a la que se enfrenta el estudiante deja una huella perdurable a través de la construcción de un vínculo entre el aula y la vida. Este planteamiento tiene su origen en la filosofía de Dewey (2000), quien plantea que toda auténtica educación busca el desarrollo de las capacidades reflexivas de sus alumnos, así como el deseo de seguir aprendiendo. Asimismo, Biggs sugiere la *observación* de la realidad como punto de partida de la enseñanza, es decir, iniciar desde una situación preferiblemente genuina (realmente observable), cercana al estudiante, que le permita involucrarse con mayor agilidad y aportar con sentido relevante a la actividad.

Como un segundo paso, el autor propone *problematizar* lo observado, o sea, explorar, interrogar y ubicar la situación en diversos contextos, lo cual implica la identificación y la evaluación de factores, el establecimiento de causas y efectos, la descripción de circunstancias, para una mayor comprensión del fenómeno estudiado a partir del *análisis* de los diferentes factores que lo constituyen. A su vez, esto deriva en procesos de *argumentación*, *generalización* o *síntesis*, acciones del aprendizaje de orden superior o profundo. Trazar este recorrido, le demanda al docente la identificación de objetivos de aprendizaje, la determinación de metas retadoras pero alcanzables (según el currículo previsto), la elección de actividades centradas en los estudiantes (las pedagogías), el diseño de una evaluación que comunique los resultados esperados y el clima adecuado para la interacción. Su funcionalidad presupone una *alineación* entre cada uno de los componentes que constituyen el sistema mismo ya que la máxima consistencia entre cada uno de los elementos determina el grado de éxito de la intervención. En este sentido, Biggs retoma a Shuell (1986) como el faro que guía su producción para establecer como elemento detonador de la estrategia pedagógica los efectos esperados: “para que los estudiantes consigan los resultados de una manera razonablemente

eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a alcanzar esos resultados” (Shuell, 1986, citado por Biggs, p. 12).

## ¿Desde dónde trabajar con la argumentación?

La formación universitaria promueve el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Esta finalidad demanda que las actividades asociadas con las disciplinas eviten quedarse en lo declarativo y lo procedimental para avanzar hacia el conocimiento funcional. Dicho de otro modo, lo funcional implicaría una evaluación fundamentada de los conocimientos aprendidos en el marco del contexto específico de la educación universitaria. Se requiere, entonces, de un esquema de argumentación versátil y en diálogo con las diferentes disciplinas, en el que prevalezcan los cuestionamientos, el planteamiento de problemas y la elaboración de explicaciones sustentadas en una consistencia argumentada.

De acuerdo con los propósitos de la SD, se requería revisar algunas investigaciones sobre las pedagogías en el trabajo con la argumentación en la universidad en la perspectiva de aproximarnos al estado de la cuestión y, así, vislumbrar cuáles son las acciones y decisiones pedagógicas privilegiadas para el desarrollo de la argumentación en la educación superior y definir qué estrategias sobre la enseñanza de la argumentación nos interesa proponer. Al respecto, gran parte de estos estudios nacen de problemáticas en las que los docentes de las disciplinas piden con mucha frecuencia tareas a los estudiantes con el objetivo de defender puntos de vista de manera razonada o resolver problemas complejos bajo la premisa de que ya saben argumentar. Las investigaciones cuestionan estos supuestos ya que los resultados muestran un bajo desempeño argumentativo debido a la innegable dificultad de los estudiantes para defender con consistencia sus puntos de vista. Otro aspecto destacado en dichas investigaciones es la reflexión sobre cómo enseñan los docentes, ya que la mayoría, a pesar de ser expertos en su disciplina, no son conscientes de la necesidad de propiciar el aprendizaje de la argumentación, por tanto, la manera como se piden las tareas (las consignas) no proporcionan el andamiaje requerido para aprender a argumentar. Entre las estrategias más destacadas está el abordaje de la escritura monográfica y ensayística (“escribir un ensayo sobre...”), la elaboración de esquemas argumentativos, la apropiación de los procedimientos de planeación, textualización y revisión del discurso argumentativo y la selección de enfoques teóricos sobre la argumentación, como el de Toulmin (2007) para el aprendizaje de las ciencias.

Ibáñez y Zangaro (2007), en su investigación sobre la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios, plantean la necesidad de hacer un especial énfasis en la exposición y la argumentación, razón que conduce al diseño de una estrategia sobre el proceso de escritura de una monografía con carácter argumentativo. En la propuesta, las autoras plantean tres fases: la primera es la investigación; la segunda, la construcción de argumentos para probar sus hipótesis; y, la última etapa, es la escritura del documento final. Las investigadoras destacan que estos tres momentos tienen buenos resultados solo si se garantiza una adecuada retroalimentación del docente para que los estudiantes puedan regular su proceso de aprendizaje.

Otras investigaciones destacan que la argumentación requiere un proceso intencional, y así lo explican Pava Ripoll, Ocampo & Bonilla (2008) y Bañales et al. (2015), quienes desarrollan estrategias en las que los estudiantes deben argumentar en textos escritos (ensayos) centrándose en el proceso, es decir, en la búsqueda de información, la planeación a través del uso de esquemas y la revisión. Los investigadores concluyen que este tipo de acciones pedagógicas transforman las prácticas de escritura argumentativa de los jóvenes universitarios, al interiorizar la importancia de la planificación como una manera de ser coherentes y eficaces con las intenciones argumentativas expresadas en la escritura.

Existen también producciones de reflexión pedagógica ubicadas en la elección intencional de un marco teórico de la argumentación, consecuente con los propósitos de enseñanza. Tal es el caso de las propuestas basadas en el modelo de Toulmin (Henao y Stipich, 2008), Guerrero (2007), Camacho & Cuéllar (2007), Sánchez, González & García (2013), las cuales, además de estar situadas en el contexto de la enseñanza de las ciencias, coinciden en la necesidad de enseñar a argumentar para la toma de decisiones informadas y fundamentadas. Los investigadores plantean que este modelo teórico permite articular las operaciones cognitivas de validez de los razonamientos con asuntos del ámbito sociocientífico que demandan la toma de posiciones y, sobre todo, el planteamiento de soluciones. De igual manera, coinciden en reconocer que este modelo compromete a quien argumenta con las premisas, con su encadenamiento y su calidad. Las investigaciones mencionadas exigen una enseñanza intencional de la argumentación y la formulación de secuencias didácticas que posibiliten su aprendizaje escalonado para avanzar desde un aprendizaje superficial a uno profundo.

Esta revisión permitió ratificar la decisión curricular de definir como mejor opción para el diseño pedagógico el modelo de Toulmin (2007), por invitar a quien argumenta a poner a prueba sus afirmaciones a través de una estructura que supone una solidez en la demostración, a través de un encadenamiento fuerte de las

premisas: “Supongamos que hemos hecho una aseveración, comprometiéndonos, como consecuencia, con la afirmación que cualquier aserto necesariamente conlleva. Si se pone en duda la afirmación, debemos ser capaces de apoyarla; esto es, de probarla y demostrar que estaba justificada”. (Toulmin, 2007, p. 132). Esto implica una revisión minuciosa del origen de la información que se requiere, de la relevancia de las premisas elegidas para construir el argumento, y de la relación entre las premisas para consolidar el funcionamiento del modelo sin dejar fisuras para que un argumento refute a otro. De esta manera, se consolida una relación de dependencia entre todos los elementos y se obtiene un argumento firme y respaldado. Asimismo, el conocer y aplicar esta perspectiva de la argumentación posibilita la evaluación de la validez de los argumentos de los otros.

## Secuencia didáctica para el desarrollo de posturas críticas sustentadas en la argumentación

A partir de la revisión de la literatura, las disposiciones del PEI y el microdiseño, se optó por el diseño de la siguiente secuencia didáctica, buscando dar respuesta a uno de los objetivos de aprendizaje del curso de Expresión Oral y Escrita: “Estructurar discursos a través de los cuales se expresa una posición crítica sustentada en la argumentación razonada, siguiendo estrategias de planeación y producción textual”:

**Tabla 2. Secuencia didáctica**

Objetivo de aprendizaje	Tipo conocimiento	Tema - finalidad	Actividad	Evaluación
Reconocer la estructura del argumento  Distinguir los tipos de argumentos	Declarativo	Concepto de argumentación, estructura de los argumentos, tipos de argumentos  <b>Finalidad:</b> abordar nueva información para robustecer los conocimientos previos y lograr distinguir entre argumentar y otras formas cercanas como aconsejar, ordenar	Lectura y desarrollo de actividades del capítulo 1, 2, 3, 4, del “Manual de lectura y escritura argumentativa” de las profesoras Nora Isabel Muñoz y Mónica Beatriz Musci.  Abordaje de los organizadores gráficos	A partir de la elaboración de un esquema semántico el estudiante estará en capacidad de definir qué es argumentar, indicar los elementos que estructuran el argumento, distinguir y nombrar los diferentes tipos de argumentos (evaluación formativa)  Fue una construcción colectiva; socializada, discutida y expuesta en clase; se realizaron ajustes volviendo a revisar el documento fuente

Objetivo de aprendizaje	Tipo conocimiento	Tema – finalidad	Actividad	Evaluación
<p>Aplicar los elementos de la estructura argumentativa en la producción oral y escrita.</p>	<p>Procedimental y funcional.</p>	<p>Uso de la argumentación en diferentes situaciones académicas.</p> <p>Finalidad: desarrollar experiencias en la que los estudiantes deben argumentar atendiendo las características del género discursivo y la situación de comunicación.</p>	<p><b>ACTUACIÓN 1</b> Elaboración de una carta en la que los estudiantes realizan una solicitud argumentada sobre el aplazamiento del primer parcial (situación genuina). Este ejercicio está ligado a las actividades propuestas en el manual que se viene trabajando.</p> <p><b>PROBLEMATIZACIÓN</b> ¿Qué argumentos resultan plausibles dada la situación de comunicación?</p> <p><b>GENERALIZACIÓN</b> Se elaboraron conclusiones atendiendo a la problematización planteada.</p>	<p>Se asignó calificación (evaluación sumativa).</p> <p>La producción de una carta fue una elaboración en grupo; se socializó, discutió y expuso en clase. Se realizó un ejercicio de coevaluación. Todos los estudiantes presentaron aportes para una mejor elaboración. Se discutió la calidad de los argumentos y presentaron refutaciones al mismo. Se calificó la segunda versión, luego de socializar el ejercicio realizado y haber recibido aportes sobre la estructura, el registro, la intención, la argumentación, la situación de comunicación.</p>
			<p><b>ACTUACIÓN 2</b> Elaboración de un debate sobre una temática de actualidad escogida por los estudiantes. El curso se organizó en tres grupos: defensores de la tesis, opositores y observadores. El último grupo disponía de una rejilla para registrar el desempeño argumentativo y la actitud de los debatientes. Posteriormente emitían un juicio valorativo al respecto en el que luego participaba el grupo en pleno, brindando sus apreciaciones.</p>	<p>Luego del debate se llevó a cabo el ejercicio de metacognición, en tal sentido los observadores y participantes reflexionaron sobre la calidad de la información compartida, los aportes a la discusión de una idea, la variedad de los argumentos, el respeto por el otro y del turno de la palabra, etc.</p> <p>Este ejercicio no fue calificable.</p>

Objetivo de aprendizaje	Tipo conocimiento	Tema - finalidad	Actividad	Evaluación
			PROBLEMATIZACIÓN ¿Qué factores inciden en el desarrollo de una defensa exitosa de un punto de vista?	
			GENERALIZACIÓN: Se elaboraron conclusiones sobre la realización del debate.	
<i>Reflexionar</i> sobre los retos que demanda la práctica argumentativa en contextos académicos.	Procedimental y funcional	Texto argumentativo. Estructura de Toulmin.  Finalidad: producir un texto argumentativo en el que se defiende una hipótesis que explica el desempeño argumentativo del grupo en el debate.	ACTUACIÓN 3 Se leyeron artículos de opinión, se revisaron estructuralmente, se identificaron los tipos de argumentos empleados, se planeó la escritura. Se acompañó la producción escrita desde la formulación de la hipótesis, la planeación del texto (argumentos a presentar en la defensa), producción, revisión, entrega final. Para este ejercicio se tuvo en cuenta la reflexión realizada después del debate.  PROBLEMATIZACIÓN  ¿Cómo lograr sostener una argumentación manteniendo el modelo de Toulmin? ¿Cómo evaluar si la argumentación es válida?	Los estudiantes entregaron su producción textual (artículos de opinión) y se realizó un trabajo de coevaluación y heteroevaluación empleando la rúbrica usada para tal fin.
			GENERALIZACIÓN: Las conclusiones sobre las preguntas de la generalización se convirtieron en acuerdos para mejorar la argumentación escrita en la etapa de revisión.	

Fuente: elaboración propia.

## **Hacia una transformación de la práctica docente enfocada en el aprendizaje**

Considerar la enseñanza como un ejercicio consciente e intencional requiere una lectura aguda de las relaciones y dinámicas emergentes entre los docentes, los estudiantes, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; se conjuga el accionar reflexivo para producir cambios curriculares, pedagógicos y didácticos (Domingo, 2013). Esto nos sitúa en una comprensión de nuestra práctica “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 21). Estos planteamientos permiten justificar el camino recorrido, la revisión de la literatura, las decisiones tomadas en el diseño, la ejecución, la evaluación de los resultados y la necesidad de reflexionar sobre la propia experiencia para avanzar en la transformación tanto de las maneras de enseñar, como de las formas de aprender de los estudiantes.

### **¿Qué transformaciones se generaron en las docentes?**

Lograr que la intervención fuese coherente con las disposiciones institucionales y la literatura revisada, implicó hacer transformaciones en la forma como las docentes planeamos la enseñanza y reflexionamos sobre ella. Desde un comienzo, el diseño pedagógico se pensó para estimular el aprendizaje profundo y propiciar la motivación de los estudiantes, así que el reto fue promover dinámicas de aprendizaje que llevaran a los estudiantes a revisar y transformar sus creencias, representaciones y conocimientos previos.

En un comienzo, los estudiantes no se concentraron en reconocer los retos que les proponían las actividades de aprendizaje; intentaron resolver las demandas con la información que poseían, sin verificar las exigencias ni integrar la información nueva. Esto condujo a realizar ajustes en la marcha y efectuar procesos de reflexión en la acción con el propósito de solucionar la problemática de la resignificación del valor de las tareas en el proceso de desarrollo de las competencias y el aprendizaje. Aunque esto no estaba en la planeación, se convirtió en una labor necesaria para el éxito del trabajo. Esta situación es reconocida por Schön (1992) cuando plantea que el docente trabaja en la incertidumbre y entre sus habilidades está resolver problemas prácticos en el aula. Por ese motivo, se decidió aprovechar la contingencia para ayudar a transformar una visión utilitaria de la educación por una que invite al estudiante a constituirse en un sujeto reflexivo y crítico.

La actitud inicial de los estudiantes no es gratuita; es el resultado de un sistema educativo que en las últimas décadas hace énfasis en formar para el trabajo, privilegiar lo operativo o lo práctico por encima del soporte teórico y la reflexión. En esta dirección, estudios realizados sobre los *millennials* aportan a la caracterización del joven contemporáneo en las aulas de clase:

Son jóvenes que prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros. Los *millennials* poseen escasa habilidad para resolver problemas, para seguir una argumentación o una demostración. Esto se debe principalmente a que muestran dificultades para tener presentes simultáneamente todos los pasajes lógicos de un desarrollo hasta llegar a la conclusión. Presentan, además, dificultades para planificar a largo plazo (Ibáñez, Cuesta, Tagliabue y Zangaro, 2008, p. 2).

Estos estudios, además de dialogar en algunos aspectos con lo observado en el aula, problematizan el aprendizaje de la argumentación y sugieren la necesidad del abordaje del conocimiento declarativo de una manera distinta. Por este motivo, formulamos una planeación a partir de la práctica condujera a los estudiantes a formular preguntas respecto a la forma de argumentar y de aprender a argumentar; nos centramos en la reflexión sobre las necesidades que iban emergiendo, razón por la que se prescindió de las clases magistrales durante toda la experiencia y se sustituyeron por conversaciones personalizadas, exposiciones generales y trabajos grupales con el fin de que los estudiantes se escucharan, se interrogaran y tomaran sus propias decisiones. Al cambiar el enfoque tradicional de enseñanza – aprendizaje, el estudiante ganó protagonismo, formuló preguntas, hipótesis y explicaciones, que generaron una mayor disposición hacia el aprendizaje y dieron un sentido genuino a lo aprendido.

En relación con la planeación, es importante destacar que se hizo una revisión de sus propias prácticas, se tomaron decisiones para que los estudiantes dieran el paso de la acción a la reflexión. En un primer momento fueron de tipo didáctico, pues era necesario diseñar actividades para que los estudiantes se hicieran preguntas cuyas respuestas no darían las docentes, sino ellos mismos por sus propias lecturas y discusiones en clase.

Posteriormente, las decisiones se centraron en cómo lograr que los estudiantes reflexionaran sobre lo que iban aprendiendo. Esto condujo a la transformación, ya que el rol del docente pasó de ser agente protagónico en el aula a un mediador de las actividades y de los espacios de reflexión metacognitiva.

Transitar sobre dicho ejercicio de planeación, cuya característica central fue la flexibilidad, nos significó a las docentes reflexionar sobre lo que estábamos construyendo en el aula: devolverse sobre los momentos de clase, las declaraciones de los estudiantes y su contraste con la propuesta pedagógica de Biggs. Se trató, entonces, de una reflexión compartida, en la que los estudiantes pensaban sobre cómo podían aprender mejor; y las docentes, sobre cómo podríamos enseñar diferente. Ambas reflexiones encontraron un punto de convergencia en el aula, pues las maestras regularon y modificaron las estrategias usadas según las necesidades expresas de los estudiantes, y esto, a su vez, contribuyó para que ellos tuvieran mayor control sobre lo que estaba ocurriendo en el curso.

Finalmente, uno de los puntos más relevantes de esta propuesta está en el poder de la reflexión para potenciar los aprendizajes: si bien se buscaba que los estudiantes pensarán con frecuencia sobre lo que hacían en el curso, asimismo fue fundamental que las docentes también lo hicieran para mejorar sus prácticas, identificar cambios y reconocer hallazgos. En últimas, se trató de una acción que terminó convirtiéndose en parte importante de su identidad: “Un ‘enseñante reflexivo’ no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales” (Perrenoud, 2010, p. 42).

## **¿Qué se transformó en los estudiantes?**

En relación con los estudiantes, es importante destacar la transformación de su rol durante el desarrollo de la secuencia, atribuido al hecho de enfrentarse a situaciones en las que necesitaban reconocer qué sabían, cómo podían aplicarlo y cómo solucionar las dificultades frente a las demandas de las tareas. En un principio, adecuarse a la nueva estrategia de enseñanza no fue sencillo debido a que esperaban clases magistrales y la revisión de los talleres para saber qué estaba mal, pero progresivamente se fue transformando la representación del acto de aprender.

La SD implementada les demandó una participación activa desde su inicio, para ello, debieron leer y desarrollar algunas actividades del *Manual de lectura y escritura argumentativas*, como lectura complementaria, recurso que les facilitaría acceder o complementar el conocimiento declarativo requerido para avanzar en las actividades propuestas posteriormente. La anterior transformación requirió de diferentes momentos de reflexión a lo largo del desarrollo de la SD y sirvió para tomar conciencia de lo que implica argumentar y defender un punto de

vista en un contexto específico. Al respecto, los estudiantes en el ejercicio de autoevaluación de la secuencia se manifestaron en torno a la pregunta “¿sientes que avanzaste en tu competencia argumentativa?”:

A partir de las actividades y trabajos realizados en el primer módulo, tales como el debate, la carta, el texto argumentativo, escenarios donde nos vimos forzados a defender nuestro punto de vista y a buscar información para tener bases firmes para defenderlos, pudimos avanzar en el fortalecimiento de nuestro criterio. Lo anterior nos exigía estar más informados y leer más. Nos reta a seguir participando en situaciones en las que tengamos que defender nuestras ideas (escrito por un estudiante).

El texto, seleccionado a manera de ilustración, recoge el sentir de los estudiantes respecto al proceso realizado. Se resaltan tres aspectos: las diferentes actividades propiciaron las condiciones para argumentar y tomar conciencia de la necesidad de leer y estar informado para defender los puntos de vista; es decir, reconocer que la argumentación se nutre no solo de las experiencias y creencias personales, sino además tienen origen en la esfera académico-científica. De otra parte, el equiparse con esta nueva información le da un lugar de privilegio frente al opositor, al proveerle empoderamientos que soportan su punto de vista y le dan ventaja sobre quienes no disponen de ellos. Por último, el esfuerzo por defender sus puntos de vista les obliga a poner en discusión y confrontación sus propias ideas de manera constante.

Aprendí que la argumentación es un conjunto de proposiciones organizadas de manera lógica, que buscan apoyar una tesis. Hay diversas maneras de argumentar, puede ser por justificación cuando buscamos elementos que nos permitan defender nuestra tesis o punto de vista (podemos emplear definiciones, causas, efectos, etc.); por refutación, cuando buscamos la forma de invalidar o anular la tesis contraria y por último, recurriendo a falacias (desde mi punto de vista se pueden considerar argumentos aunque sean fácilmente refutables y apoyados en leyes de paso débiles) (escrito por un estudiante).

El estudiante rescata como valioso el hecho de ser consciente de que la argumentación demanda una estructura organizativa que le da sentido y coherencia. Por otro lado, identifica que ahora dispone de variados recursos (tipos de argumentos) y lugares (experiencias, creencias, emociones, lógica) desde los cuales puede argumentar, pero, para ello, requiere ampliar las fuentes de conocimiento. De esta forma, se logró tener conciencia sobre la relación existente entre la capacidad argumentativa y el conocimiento disponible:

Aprendí que yo puedo aprender de las ideas de los otros, y también a ceder si el otro presenta argumentos más razonables y mejor sustentados. La verdad antes era necio (escrito por un estudiante).

Se apela al componente ético cuando el estudiante reconoce que se construye y se aprende del otro; se asume como interlocutor y deriva en otras prácticas, como el escuchar con atención, seguir la discusión, valorar y respetar las diferentes contribuciones. Además, comprende que la argumentación también implica la disposición de hacer contribuciones plausibles para alcanzar las claridades, reflexiones o tomar las decisiones más pertinentes acorde con las metas trazadas:

Aprendí que un argumento no sirve en todo momento, es necesario evaluar con quién se habla (escrito por un estudiante).

El estudiante reconoce la importancia de tener en cuenta la situación de comunicación en el momento de argumentar, porque factores como el contexto, quién habla, el tipo de relación entre los interlocutores, determinan la pertinencia de los argumentos. Es decir, la fuerza argumentativa está en tensión con los otros factores que hacen parte del acto y la intención comunicativa.

Respecto a la escritura de géneros discursivos de carácter argumentativo, los estudiantes reconocieron la existencia de diferentes superestructuras textuales, en particular, la carta y el artículo de opinión. Además, identificaron que cada uno tiene su propia estructura y características:

No sabía cómo escribir un texto argumentativo, no lo había puesto en práctica; ahora, gracias a los ejercicios, ya tengo más claro cómo realizarlo, sé que tengo que usar un título, producir una introducción clara, plantear una tesis, sustentar mediante argumentos, y al final escribir una conclusión precisa (escrito por un estudiante).

Finalmente, y retomando lo dicho por los estudiantes, para lograr un aprendizaje profundo, la dinámica de la conciencia tiene un papel determinante, ya que es lo que les permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo cual los incita a resolver las diversas situaciones que se van presentando en el camino.

La conciencia metacognitiva es un saber de naturaleza intraindividual; se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes y las estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal. (Sánchez, Castaño & Tamayo, 2015, p. 156)

Dicho de otro modo, las reflexiones de los estudiantes pusieron en evidencia las transformaciones derivadas de la reflexión sobre su proceso, sobre lo que aprendieron, sobre sus dificultades y las exigencias que les demandaba la argumentación tanto en la vida cotidiana como en la actividad académica. En palabras de González (2009), las formas de la enseñanza contribuyeron a que los estudiantes aprendieran a revisar y a modificar su actividad cognitiva con el fin de tomar decisiones estratégicas en función del proceso.

Esta experiencia determinó en los estudiantes a ser más conscientes sobre las demandas de las tareas y a estar dispuestos a asumir el control sobre su propio aprendizaje. A partir de esta, aprendieron a planear su argumentación, a revisar y a modificar el proceso en función de los resultados que iban obteniendo a lo largo del desarrollo de la SD. Ese ejercicio fue una muestra del hacer de los estudiantes en el marco de un aprendizaje autónomo, autorregulado, es decir, un aprendizaje intencional, activo y orientado a un objetivo (Argüelles & Nagles, 2007).

## Consideraciones finales

Una enseñanza orientada a un aprendizaje profundo implicará necesariamente la relación intrínseca entre el rol activo de los estudiantes y la construcción de prácticas reflexivas de los estudiantes y de los docentes. Lo anterior, como conclusión de la planeación y la ejecución de una experiencia basada en la revisión de literatura sobre la obra de Biggs, y sobre argumentación, metacognición y prácticas reflexivas.

En el caso de esta SD, es necesario revisar los siguientes aspectos que siguen teniendo una incidencia significativa en la construcción de aprendizajes más o menos profundos:

- Es conveniente evaluar si es necesario trabajar dos géneros como la carta y el artículo de opinión para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto en esta secuencia didáctica. Tomar una decisión al respecto implicaría disponer de más tiempo para profundizar en aspectos tales como falacias y otros tipos de argumentos que terminaron siendo abordados en forma rápida por la escasez de tiempo.
- Hay varios factores que inciden sobre la motivación para aprender, entre ellos está la resistencia a asumir unas prácticas de aprendizaje activo, dado que hay representaciones sobre cómo se aprende incorporadas desde la escuela. En tal sentido, es necesario insistir en este tipo de prácticas pedagógicas para transformar paulatinamente este modo de ver y acceder al conocimiento.
- Producto de la autoevaluación de la SD, es importante introducir ajustes, evaluar la pertinencia de los textos, precisar las consignas, ajustar la evaluación y contrastar los resultados. En otras palabras, es necesario madurar esta propuesta didáctica para que sea más robusta y permita visibilizar otros aspectos para la discusión sobre el aprendizaje activo y la reflexión permanente en el contexto de la educación universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Argüelles, D., y Nagles, N (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araújo Alvinada, N., Reyna Valladares, A., y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de [https:// www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf)
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje en el aula*. Madrid: Narcea. Recuperado de [https:// barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf](https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf)
- Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Sociojurídicos*. Universidad del Rosario. Colombia, 12(1), 337-364. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>
- Camacho, J., y Cuéllar, L. (2007). La tabla periódica analizada desde el modelo de Toulmin. Aportes para la enseñanza de la historia de la química. M. Quintanilla, *Historia de la Ciencia. Propuestas para su divulgación y enseñanza*, Vol. 2. Santiago: Arrayan editores.
- Cisneros Estupiñán, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. *PUBLICIA*. Recuperado de [http://www. practicareflexiva. pro/wp-content/ uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf)
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Domingo Roget, Angels (trad.). Recuperado de [http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/ D.SCHON\\_ FUNDAMENTOS.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf)
- Dewey, J (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- Durango, Z (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (*Cartagena de Indias*). *Revista Virtual Universidad del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- González, F. E. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Revista Integra Educativa*, 2(2), 127-136. Recuperado de <http://www.boliviarevista.com/index.php/educativa/article/view/3017/3015>
- Guerrero, J. A. C. (2007). Las aportaciones de Toulmin a la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 25(1), 133-146. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/87866/216400>
- Henao, B. L., y Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36743811/ART3\\_Vol7\\_N1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528346959&Signature=u5yAF0LC8dlUq7Io0S7CUzhRpI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DART3\\_Vol7\\_N1.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36743811/ART3_Vol7_N1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528346959&Signature=u5yAF0LC8dlUq7Io0S7CUzhRpI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DART3_Vol7_N1.pdf)
- Ibáñez, E., y Zangaro, M. (2007). El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios. En *Buenos Aires: IV Congreso Internacional de Letras*, pp. 1596-1602. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/view/2855/1273>
- Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R., y Zangaro, M. (2008). *La generación actual en la universidad: El impacto de los millennials*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf)
- Pava Ripoll, N. A., Ocampo Gómez, O. L., y Bonilla Marquínez, O. P. (2008). Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Investigaciones Andinas*, 10(16), 67-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506006>

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.

Sánchez Castaño, J. A., Castaño Mejía, O. Y., y Tamayo Alzate, O. E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168. Recuperado de [http:// www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2015000200043](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000200043)

Sánchez Mejía, L., González Abril, J., y García Martínez, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 9(1), 11-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/341/134129372002.pdf>

Toulmin, S. E., Morrás, M., y Pineda, V. (2007). *Los usos de la argumentación*. Madrid: Península.

# **El acto de enseñar como una travesía épica: relato sobre las decisiones de un maestro al interior de un taller de escritura**

Hernán Darío España Cruz<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Profesor del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: hdespana@uao.edu.co

## Resumen

La toma de decisiones hace parte constante e inalienable de los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué puede revelar la reconstrucción de una experiencia de aula, relatada por el propio maestro, sobre los criterios, motivaciones, evaluaciones y reflexiones que participan en estas elecciones? El presente artículo es una aproximación introspectiva a este fenómeno, a partir del relato sobre la forma como el autor abordó el curso de Taller de Comunicación Escrita, centrado en el periodismo literario de la Universidad Autónoma de Occidente, durante el lapso de dos semestres. Las reflexiones están complementadas y sustentadas con la observación realizada por el maestro durante este periodo y con las muestras de producciones escritas de los estudiantes. Al final, más que conclusiones, el texto cierra con una serie de consideraciones, producto de la autoevaluación pedagógica, que no tiene otra pretensión más que plantear elementos de análisis para continuar, transformar, renovar, innovar y, por supuesto, explorar en el escenario dinámico de la actuación docente.

**Palabras clave:** toma de decisiones, reflexión pedagógica, escritura, perfiles, lenguaje literario, lecturas.

## Abstract

Decision-making is a permanent and inseparable part of the teaching-learning process. What does the reconstruction of a classroom experience, as narrated by the professor himself, reveal about the criteria, motivations, evaluations, and reflections surrounding these decisions? This paper offers an introspective approach to these questions on the basis of the experience of a two-semester Writing Workshop on literary journalism at the Universidad Autónoma de Occidente. Additional observations on the process, together with samples of the students' writings, complement these reflections. The paper closes with a series of considerations stemming from a process of pedagogical self-evaluation. They involve and propose elements of analysis to continue, transform, renew, innovate, and explore within the dynamic scenario of the teaching practice.

**Keywords:** Decision making, pedagogical reflection, writing, profiles, literary language, readings.

# Introducción

¿Qué es ser maestro? Quienes nos dedicamos a la docencia sabemos que la definición de la Real Academia de la Lengua (“persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo”) es muy restringida frente a la complejidad de la profesión, porque el acto de educar implica, entre muchas otras cosas, un desafío constante en cuanto a la toma de decisiones. Este artículo expone una perspectiva respecto a la acción pedagógica en el aula. Para ello, se partirá de la experiencia de un *taller de escritura* que condujo a cuestionamientos del docente sobre la selección de los textos que serán los que propician la producción textual. En consecuencia, se reconstruirá la experiencia pedagógica particular desde las búsquedas, los fundamentos teóricos, las prácticas de aula y los resultados, en el marco del curso Taller de Comunicación Escrita, ofrecido por el Departamento de Lenguaje, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Occidente.

El taller busca la creación de un perfil periodístico, tipo de texto propio del periodismo literario. Tal vez la crónica y el reportaje emergen como sus expresiones más comunes; sin embargo, el perfil, que propende por la construcción del retrato integral de un sujeto, considerando recursos literarios, también hace parte de lo que Tom Wolfe denominó en su momento Nuevo Periodismo (Wolfe, 1997).

## El inicio de una odisea pedagógica

Es difícil de imaginar la mezcla de emociones que debió embargar al mítico Ulises cuando después de 20 años, entre una guerra y una odisea de regreso, pisó nuevamente las costas de su natal Ítaca. Dos décadas son dos décadas. Era su tierra, sí, pero después de tanto tiempo no era la misma tierra a la vez; él tampoco era el mismo. Volver a casa implicaba enfrentarse a lo desconocido en un ambiente conocido.

La verdad es que, en mi caso, no fueron 20 sino 12 años los que me separaban de la primera vez que ejercí como docente de cátedra en la universidad y mi regreso al mismo plantel ahora como maestro de tiempo completo. Sin embargo, encontrarme en un espacio conocido no era suficiente para estar tranquilo. Yo era un Ulises ante la incertidumbre de aquello que el tiempo deja a su paso. Entre

mis funciones como docente estaba la asunción de tres cursos. Dos diseñados para estudiantes de primer semestre, Comunicación Oral y Escrita (COYE) y Expresión Oral y Escrita (EOYE), los cuales, de alguna manera, eran viejos conocidos esperándome. El tercero, en contraste, era nuevo para mí: Taller de Comunicación Escrita, destinado a estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social-Periodismo, cuyo eje principal es el periodismo literario y finaliza con la elaboración de un perfil periodístico por parte de los estudiantes.

Examiné detenidamente el programa de este curso, al igual que otros documentos anexos que se han diseñado y elegido para que el maestro identifique posibles rutas didácticas, marcos de referencia conceptuales y bibliografía. Hice una lectura concienzuda del material y analicé los objetivos del curso. Luego, dediqué mi atención al producto textual que los estudiantes debían realizar al final del semestre: el perfil periodístico. Como profesor de lenguaje soy consciente de que para llegar a una meta pedagógica se requiere una selección de textos y actividades que garanticen la comprensión y el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Entre el material compartido por el departamento, encontré un microdiseño pedagógico que contenía posibles abordajes de la asignatura, según la experiencia de otros maestros que la habían tenido a su cargo. A partir de mi experiencia, me pregunté desde mi yo docente/lector/escritor qué textos y actividades asumiría (del amplio surtido presentado en el microdiseño y el programa) para que el estudiante se involucrara significativamente en el desarrollo de un perfil periodístico, ¿qué podría aportar desde mi ser como maestro (que contempla lo profesional, lo humano y lo literario) a esta experiencia?

Durante dos semestres, encontrar estas respuestas me exigió realizar una serie de elecciones, reflexiones y cuestionamientos; unas fuerzas problematizadoras que son el eje del presente texto. Me dispongo a emprender la crónica de un viaje pedagógico que aunque no constituye un relato épico como los de antaño, sí intenta un acercamiento al desafiante ejercicio de enseñar lenguaje en el mundo de hoy.

### **Primer desafío: en busca del material “perfecto”**

Llevar a cabo el taller implicaba partir del objetivo del programa, como una guía inalienable para el diseño de las clases:

Reflexionar en torno a la escritura, su importancia e incidencia en la cultura y las prácticas del hombre y los requerimientos estructurales, investigativos y procesuales

que esta reclama para la producción de un texto dentro del ejercicio profesional de un comunicador social (Programa de Comunicación Oral y Escrita).

Para el eje temático 1, denominado “La escritura como medio para construir la cultura y objetivar nuestra conciencia”, aparecen en la carpeta virtual compartida por el área, varios autores como Olson (1997), Vásquez (2005) y Ong (2001), más otros insumos interesantes que circularon en el aula a través de lecturas y discusiones en el grupo, exposiciones de reseñas y la escritura de un artículo de opinión. El segundo eje, en cambio, dedicado a periodismo y literatura, la base para comprender lo que es el perfil periodístico (eje 3), me confrontó en una primera instancia desde la elección del texto de referencia frente al concepto y sus implicaciones. Al leer el material disponible en la carpeta, no encontré alguno que como lector pudiera ser el más indicado para que el estudiante interiorizara el concepto de este tipo de textos. Este juicio de valor pareciera totalmente subjetivo, especialmente porque había varios textos en el corpus mencionado que explicaban qué era el periodismo literario. Pero retomemos algunos aspectos teóricos para explicar este aparente “capricho”.

Estudios y modelos trabajados acerca de la planeación docente muestran que uno de los mayores factores que afectan las decisiones sobre las estrategias de aula es la información y la estimación particular que se tiene de los alumnos (estimación que incluye las experiencias particulares); a esto se suma lo que atañe al sujeto profesor (idiosincrasia, conocimiento práctico, creencias, etcétera) (García, 2009). El primer factor para tener en cuenta fue la historicidad de los discursos alrededor del tema. Si bien es cierto que el concepto de periodismo literario no es nuevo y autores reconocidos, a mediados del siglo XX, lo trataron de acuerdo con el “boom” que representaba en el contexto de los medios de información, siguiendo a Colomer (2004), concuerdo con que las nuevas tecnologías han transformado la relación entre lectores y textos. Esto me llevó a una búsqueda inicial de textos más contemporáneos que abordaran conceptualmente esta rama del periodismo.

La segunda variable que influyó en las decisiones es una que me implica directamente: deseaba buscar un texto que personalmente disfrutara leyendo y compartiendo. Quería sentirme motivado como lector para poder motivar a los estudiantes. Este aspecto, en la mediación textual es fundamental en la dinámica del aula. De acuerdo con Hernández y Sancho (1993), se espera que las estrategias diseñadas se adapten a la personalidad del docente y al carácter de los estudiantes a los que intenta motivar.

Debo confesar que, poner en pausa a Tom Wolfe (1997), considerado el padre del nuevo periodismo, fue una acción osada y hasta sacrílega. Luego, asumiendo el rol

de docente-investigador, dejé de lado los temores para adelantar la tarea prevista: era una especie de búsqueda del tesoro. Solo diré que me tomé el tiempo suficiente para revisar textos impresos, virtuales, videos, infografías... y como un detective de serie de televisión seguí las pistas que esos mismos textos me proveían. Algunas me llevaban a caminos alentadores, otras a callejones sin salida. Hasta que al fin, sin poder recordar ahora cómo llegué allí, me di de bruces con “¿Qué es el periodismo literario?” de la periodista y escritora argentina Leila Guerriero (2010), en la revista virtual *Anfibia*, de la Universidad Nacional de San Martín.

Lo leí dos veces y sentí que era lo que buscaba. Un discurso contemporáneo, integral que entabla un diálogo entre su propia experiencia, con ejemplos y antejemplos de este tipo de periodismo, más las voces de autores expertos en el tema –como Norman Sims y Tom Wolfe–. Pero no solo eso, Guerriero nos explica qué es el periodismo literario elaborando una crónica sobre el proceso de construcción de ese discurso y desarrollando el cuerpo del documento a través de estrategias literarias. Explica con el ejemplo. No cabía duda de que sería un material perfecto para el eje 2 del taller.

A pesar del éxito de mi indagación, debo reconocer que tuve un momento de flaqueza, vergonzoso, pero honesto; son las tentaciones a las que un docente de nuestro tiempo puede fácilmente sucumbir; el canto de sirenas que originaban naufragios en la obra de Homero. En un momento tuve la pretensión de editar el texto de Guerriero para disminuir su número de páginas; una tendencia cuyas terribles consecuencias se pueden ver reflejadas en la siguiente cita de Vásquez (2002): “Nuestros estudiantes, por esa manía nuestra de fragmentar el saber, de tratar de construir una colcha de retazos, difícilmente pueden atar un capítulo con el otro” (p. 61).

Por suerte, o más bien, por mi experiencia como lector, comprobé que hacerle tal cirugía al texto era imposible. No había corte que, de alguna manera, no contuviera una riqueza ya fuese desde lo conceptual o lo literario. Guerriero había escrito un texto que admirablemente se defendía a sí mismo. Por tanto, llegué a la conclusión de que los estudiantes tuviesen la experiencia de leer el documento en su totalidad. Una consideración que, a fin de cuentas, debería permear la lectura universitaria debido al tipo de lectores profesionales que deseamos formar.

El documento se subió a la plataforma virtual para que cada uno lo descargara, imprimiera, e hiciese la lectura tomando apuntes o resaltando aquellos aspectos que consideraran nos aclaraban qué es y qué no es el periodismo literario. En la siguiente clase, con mi propia copia y subrayados en mano, establecimos un diálogo de acuerdo con lo que entendimos. Debo decir que dejar la lectura para la casa era un riesgo; era posible que pocos lo leyeran. Sin embargo, la realidad fue

contraria, pues con un par de excepciones, todos habían realizado la tarea y tenían sus apuntes; mi papel consistió en guiar las intervenciones enfocadas en la caracterización de esta forma de periodismo. Fue notorio que los casos que se presentaron de ejemplo les habían calado y además traían inquietudes significativas respecto a los límites de la subjetividad, el equilibrio de lo literario sobre lo periodístico, etcétera.

La lectura conjunta nos permitió hacer conexiones intertextuales con otros aspectos vistos en el curso, lo que enriqueció la construcción de sentido en torno al concepto de periodismo literario. Después de todo, “trabajar en diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje” y “se produce entre sujetos de conocimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento)” (Freire, 1990). Efectivamente, la experiencia dialogada del texto creó un ambiente de interacción en el que, sin que se perdiera la relación sujeto experto-aprendiz, en la práctica, nos constituimos como sujetos lectores que se hacen preguntas y plantean reflexiones críticas sobre el texto. Una situación más significativa que un discurso unidireccional del maestro.

Incluso, para que la actividad tuviera un carácter más conversacional, nos sentamos haciendo un círculo con los pupitres, de tal manera que el contacto visual entre todos fuera permanente, lo que garantizaba la escucha, y al maestro le proporcionaba un rol más cercano a ellos en conexión con el objeto de conocimiento. Es posible que este tipo de movilizaciones solo parezcan “adornos” que no aportan a lo que se enseña, pero Freire y Shor (2014) sustentan que “la disposición para moverse con el grupo implica una predisposición a ser flexible que produce en los estudiantes una apertura hacia el curso”. Al menos, en la práctica, se logró un ambiente de participación activa en donde se dio la oportunidad de dialogar sobre las inquietudes que traían.

Esta actividad nos debía llevar a la elaboración de un perfil, por tanto, la búsqueda siguiente consistió en la construcción de un corpus de ejemplos con perfiles periodísticos latinoamericanos, y otros tipos de periodismo literario (crónica, reportaje, etcétera) para ver las diferencias, los cuales serían leídos en clase observando las estructuras, las estrategias literarias y los estilos con el fin de orientarlos para escribir sus textos. Previo a la escritura del perfil, los estudiantes hicieron una serie de tareas encaminadas a lograr los insumos necesarios para su producción, ya que en la actualidad se concibe “el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor” (Álvarez y López, 2011, p. 958). De esta manera, se reflexiona con ellos y el resultado sería un producto textual intencional y coherente con las

estrategias discursivas que garantizaran el cumplimiento de los objetivos de cada uno como autor.

Primero, cada estudiante tuvo tiempo de elegir un sujeto para hacer el perfil (la mayor restricción era que no fuera de su familia, como una forma de motivarlos a salir de su zona local) y lo expuso luego en clase, sustentando las razones de su elección. Si tenía más de una opción, entre todos aportábamos nuestros argumentos en favor del uno o del otro, y era el estudiante quien tomaba la última decisión. Posteriormente, determinaba un eje principal temático alrededor del cual giraría su perfil respecto al personaje elegido junto con otros subejos complementarios. Por último, elaboraban el borrador de la entrevista al perfilado, que llevaban a cabo después de hacerles la revisión y la retroalimentación sobre su cuestionario.

En el momento de la producción, se reservó una sala de sistemas para que se trabajara en clase y así tener la posibilidad de un acompañamiento y una retroalimentación permanente. No se presentaron realmente muchas dudas. Parecía ser que el trabajo con los “textos modelo” y el diálogo respecto al artículo de Guerriero fueron lo suficientemente efectivos para que los estudiantes abordaran la elaboración del perfil con la seguridad del escritor que sabe cómo elaborar su texto, en este caso un perfil periodístico. Lo que sí resultó perentorio, e inesperado, fue tomarnos otros dos momentos para hacer el trabajo, pues el proceso de creación les exigió bastante tiempo; tal aspecto resultó llamativo debido a que realmente se les veía comprometidos con la tarea, pero parecía que esta les exigía algo más que saber qué era lo que había que hacer y cómo. Esta situación dio lugar a reflexiones que relataré más adelante.

Todos los escritos fueron revisados y devueltos a los estudiantes con retroalimentaciones escritas y personales para que reeditaran y pudiesen hacer una entrega final con la que se sintieran satisfechos. Este proceso fue algo largo, pero llevó a estos futuros profesionales a asumir un rol de autores capaces de controlar, evaluar y corregir sus producciones durante el proceso; un aspecto que aporta significativamente en la construcción de sujetos escritores. (Fernández y Sánchez, 1993; Cassany, 2011). Las correcciones, algunos aspectos muy puntuales de ortografía o redacción, terminaron en su mayoría orientadas hacia el manejo adecuado y estratégico de elementos literarios, como el juego con la temporalidad y el uso de metáforas, analogías y otras figuras retóricas. Aplicaban estos recursos, aunque había cierta dificultad en introducirlos o mantenerlos de forma estilísticamente apropiada. Por ejemplo, una estudiante elaboró un perfil llamado “El vuelo de la mariposa” que comienza con una exposición sobre lo que es una metamorfosis para luego conectar este concepto con la transformación que sufrió su perfilada a partir de sucesos que acaecieron en su vida. Una propuesta que se

mostraba coherente desde el título y la introducción del perfil; incluso, más adelante las mariposas, de artesanía, jugaron un papel significativo en la vida del sujeto central del escrito. Sin embargo, al final del texto se perdió la analogía que había desarrollado al inicio y el perfil terminó de forma plana. Aquí está la conclusión original:

“Cada día es para Carmen una oportunidad más de encontrar en lo mínimo la más grata felicidad, de dejar vivir al otro y de perseguir sus más íntimos anhelos”.

Se le indicó en la asesoría que era necesario retomar al final lo planteado en la introducción para que el texto se cerrara adecuadamente desde un punto de vista literario; no se le dijo cómo hacerlo, sino que ella debía pensarlo para así tomar una decisión autónoma. Así lo hizo. Y aquí está la versión editada del final de su texto:

“Finalmente, cuando la mariposa se desprende de su capullo vuela; dejando atrás heridas, tapujos y aprendiendo cada vez más a apreciar lo pequeño y poco que ofrece la vida. Ahora, Carmen vuela”.

De esta manera, el perfil realmente llevó a cabo un proceso exitoso desde el diseño del taller. Al hacer memoria de las preguntas e inquietudes que se presentaron durante la elaboración de los perfiles, fui consciente de que la mayoría estaban enfocadas precisamente hacia la inclusión de recursos literarios; sabían qué era un perfil y su objetivo (retratar a un sujeto de forma integral aplicando recursos literarios), incluso, podían vislumbrar una estructura pertinente a la intencionalidad de este tipo de texto, pero para ellos era un reto poner en juego las posibilidades literarias a su disposición que cumpliesen un papel más allá de lo estético para adquirir paralelamente uno pragmático.

Las asesorías personalizadas fueron vitales a la hora de resaltar los avances y hacer notar los puntos de mejora, además de ayudarles en el diálogo, a que ellos mismos se asumieran como sujetos escritores que debían plantear posibles respuestas a las inquietudes del maestro sobre su texto. De nuevo, se reafirma lo fundamental de la situación dialógica en el contexto del aula con el fin de que el estudiante perciba su papel como productor de textos frente a un lector que recibe, responde y cuestiona sus textos.

En el primer semestre que me ocupé del taller, las retroalimentaciones se hacían el día de la asesoría, sin lectura previa del maestro, leyendo junto con el estudiante el texto y hallando en el proceso los aspectos de fortaleza y otros por mejorar. Esto finalmente no era efectivo en cuestión de tiempo. Por ello, con el siguiente curso se utilizó la estrategia de hacer comentarios escritos a las primeras entregas, previa lectura del maestro, acompañados de convenciones particulares que

se socializaron con los estudiantes, y en las asesorías, el diálogo estaba centrado sobre esta revisión. Así se optimizó el tiempo y, asimismo, con las retroalimentaciones se mejoró la calidad. A continuación, un ejemplo de las devoluciones que se hacen en las producciones de los estudiantes con extractos de una de ellas titulada “Una vida como escuela”.

Se hacen dos clases de comentarios escritos:

- No hay una presentación del perfilado. No sabemos quién es.
- Dejas la relación de tu familia con Carmen solo en el último párrafo, lo que hace que tus apariciones en apartados del perfil estén descontextualizadas. De todas maneras, considero que intervienes mucho en el perfil como un narrador-actor; eso le quita por momentos protagonismo al eje del perfil, que debería ser Carmen.
- Ojo con los tiempos verbales.
- No hay una presentación del perfilado. No sabemos quién es.
- En la parte lateral se expresan aquellas situaciones que son de tipo local.

Aquí algunas muestras del mismo texto:

Texto de estudiante	Devolución
(...) según <b>ella</b> , las trágicas borrascas que no alcanzaban a cubrirlos (...)	<i>Aparece de repente un ella que es demasiado inesperado sin una contextualización adecuada.</i>
(...) las velas no podían ausentarse...	<i>Pareciera que las velas se iban solas</i>
... en ningún momento, pues no <b>tenían</b> energía.	<i>¿Las velas?</i>
<b>Así que</b> buscaba ayudar a las familias cargando agua <b>ya que</b> no podía estudiar.	<i>El “ya que” y el “así que” no hacen una buena combinación; reorganiza para evitar alguno de los dos.</i>
(...) a la casa de ella, <b>Liliana Morales</b> .	<i>¿El nombre debería decirnos algo? Este personaje aparece y no es claro su rol (leí los siguientes dos párrafos y esta dificultad no cambia).</i>
(...) sin tener preparación de estudio suficiente <b>resultó más talentosa</b> que cualquier otra persona.	<i>¿En qué contexto?</i>
Las cejas arrugadas eran para ella sinónimo de regaño, claro, <b>porque</b> no llegó a conocer Cali, sino a trabajar.	<i>Lo uno no parece consecuencia de lo otro.</i>
Durante la entrevista salté este punto y no quise abrirlo tanto, pues sabía que iba a ser aún más difícil contarme esto...	<i>La narración no debe recaer en ti.</i>

Las segundas, y últimas entregas, del perfil, ya editadas, en general mostraron que se logró superar el reto presentado. Para algunos estudiantes parece que la experiencia trascendió lo académico; la autora de “El vuelo...” al final del curso, por ejemplo, manifestó, a partir de su experiencia con el perfil, que no sabía que le gustara tanto escribir. Uno supondría que allí podría finalizar esta crónica; después de todo, parecía que todo había salido bien y se cumplieron los objetivos propuestos. Pero había algo que me intrigaba y no podía dejar de pensar en ello. Se trataba de la dificultad en la competencia literaria, como se mencionó anteriormente, porque de eso se trataba finalmente; las equivocaciones se habían dado en la complejidad del uso intencional de diferentes recursos propios de la literatura. ¿Por qué sucedía esto? ¿Qué otras estrategias debería aplicar en el aula para fortalecer la competencia literaria y así subsanar el obstáculo que se nos había presentado?

Durante el periodo intersemestral me dispuse a pensar sobre estas consideraciones. No creía que fuera demasiado tarde para hacerme estas preguntas y tratar de resolverlas para el siguiente semestre. Esta reflexión, fuera de la acción, como lo menciona Perrenoud (2015), “es a la vez retrospectiva y prospectiva”; aborda tanto lo que ha pasado como una instancia para reflexionar sobre cómo continuar. Debía retomar lo encontrado para diseñar una estrategia que diera solución al problema con el fin de lograr que los siguientes estudiantes avanzaran en el taller con una mayor claridad sobre cómo usar lo literario en sus textos. Incluso, el mítico Ulises sabía que llegar a la costa de Ítaca solo era un primer paso. La odisea distaba de haber terminado.

## **Segundo desafío: enfrentarse al lenguaje literario**

En el siguiente semestre enfoqué mis esfuerzos en fortalecer la competencia literaria de los estudiantes. Desde el concepto de perfil, enmarcado en el género llamado “periodismo literario”, se hacía patente la necesidad de este reto que me había propuesto. La naturaleza del periodismo literario es la de un híbrido que “retoma recursos expresivos propios de la literatura para estructurar el relato de los acontecimientos que atañen al individuo y sus sociedades” (Hernández, 2013, p. 32). Este proceso de hibridación transforma la escritura de este género en un juego estratégico de destrezas del autor para cumplir el objetivo periodístico, poniendo en la escena a la vez acciones discursivas prestadas de otro ámbito, la literatura, en un equilibrio tal, que permita comunicar la realidad observada y analizada, mientras provee al lector del goce estético de leerla. Un ejercicio escritural que no puede ser fácil para quienes no hayan tenido experiencia en escribir textos de índole literaria, o aquellos representativos de este tipo de periodismo, como la crónica y el reportaje.

Enfocándonos en nuestro punto de fractura, escribir literariamente exige bastante de quien se dedique a hacer esta tarea. Porque no es el hecho de conocer o saber identificar los recursos a su disposición; se trata de producir con ellos una especie de elegante e interesante “coreografía” que contenga de manera intencional y cautivadora las características propias de la literatura, como un discurso prevalentemente connotativo, plurívoco y polisémico, atravesado por una voz narradora (Seppia y Etchemaile, 2001). Por ello, los estudiantes de ese semestre que culminaba tuvieron tropiezos en la administración de los recursos literarios. Ellos reconocían el concepto de metáfora, por ejemplo, e incluso, podían hacer una; pero otra cosa era construirla intencionalmente para lograr un efecto no solo estilístico sino semántico en la caracterización vital de un ser humano.

Para comenzar a pensar en estrategias en el aula partí de dos aspectos básicos. El primero, la aseveración de Fernando Vázquez (2002) que, como docente de lenguaje, he podido probar: “Solo se puede aprender a escribir escribiendo” (p. 117); por tanto, y coherente con la idea de taller, si me proponía que ellos avanzaran en la competencia de la escritura literaria, debían practicar actividades que les exigiera llegar a ello. Por otro lado, el aprendizaje debía ser realmente significativo, no un itinerario magistral de figuras retóricas, ya abordadas posiblemente en la etapa escolar anterior; debía apuntar entonces a actividades que los convirtieran en protagonistas activos de sus propios procesos desde diferentes roles (creador, testigo, crítico, posibilitador) y enfrentados a diferentes situaciones que los vincularan vitalmente al objeto de estudio.

Finalmente, después de estas consideraciones se realizaron cuatro actividades, dispuestas a lo largo del semestre, ejecutadas antes de la producción del perfil, tres de ellas previas a la lectura del texto de Guerriero. La primera actividad tuvo como objetivo inicial acercarlos a la apreciación del discurso literario; es poco probable aprender una competencia escritural de este tipo sin primero conocerla, que es donde finalmente queríamos llegar. Realicé una selección de fragmentos de diversas obras literarias y autores en donde pudiéramos analizar estrategias narrativas de descripción ya fuera de espacios o personas. El plan era comenzar una secuencia que nos llevara de una apreciación estética y pragmática del discurso meramente literario, para luego estudiar su inserción en el mundo periodístico con un corpus más específico; es decir, una forma de aplicar el pensamiento deductivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Armar esta pequeña compilación me entusiasmó, pues me llevó a volver sobre autores y obras que han jugado un papel especial en mi vida como lector y que lamentablemente a veces las nuevas generaciones desconocen. De esta manera, los asistentes al taller pudieron aproximarse a las obras de Agatha Christie, Ray Bradbury, Ambrose Bierce e Isabel Allende. Leíamos entre todos un fragmento y discutíamos alrededor de la

pregunta “¿por qué el autor nos describió esto así?”. Para resolver esta cuestión, los estudiantes se veían abocados a detectar las formas especiales del lenguaje utilizadas y entender a su vez la intención figurada: lo denotativo y lo connotativo. No es lo mismo que Bradbury en el inicio del cuento “Caleidoscopio” nos exponga que un cohete espacial explotó y sus tripulantes quedaron esparcidos en el espacio (que suena más a una noticia), a que nos exprese que “el primer impacto rajó la nave como si fuera un gigantesco abrelatas”, que los hombres se retorcían “como una docena de peces fulgurantes” en medio de un “mar oscuro”; más que describirnos el suceso hay una carga de visualizaciones, emociones y percepciones que impregnan al lector. Esto permitió mostrar que lo literario no es un adorno, pues cumple unas funciones de cierto modo trascendentes; reflexión que se dialogó en el cierre de la experiencia a modo de conclusión.

Esta actividad también tenía un propósito adyacente, aunque significativo desde mi posición como maestro de lenguaje. Antes de cada lectura hacía una contextualización del autor y su obra, matizando estas alocuciones con datos curiosos o llamativos que provenían de mi experiencia lectora. Allí me di cuenta del desconocimiento de los estudiantes respecto a las posibilidades literarias que, a decir verdad, nuestra educación básica no promueve. Fue grato que al final de la actividad algunos estudiantes se acercaran y pidieran que les recomendara libros de los autores vistos. Una victoria en medio de una casi que épica batalla cultural.

Parte del cierre de esta actividad se centró en una discusión sobre el uso pragmático de los recursos literarios en general y cómo esto era relevante para nuestro propósito final: escribir el perfil. Aquí es necesario hacer una pausa para examinar el concepto de este tipo particular de texto; al respecto, Belén Rosendo (2010) propone que el perfil periodístico es predominantemente narrativo, cuya función consiste en contar fielmente quién es una persona de actualidad (o del común), mediante un proceso caracterizador que articula e integra acciones sobre su vida con rasgos de su carácter. Realizar un perfil no solo juega con lo literario, sino que lo hace para retratar a un ser humano. Se trataba, entonces, de un ejercicio que trascendía lo académico y lo recursivo, partiendo de la mirada integral de un otro para dar cuenta de este al mundo. E incluso para dar cuenta del mismo mundo.

Todo esto llevó a la segunda actividad: “debían hacer una descripción de sí mismos, por escrito, de forma literaria”. Así se los dije, sin añadir mucho más; me preguntaron sobre cómo hacer “lo de lo literario”, y les respondí que cada uno, de acuerdo con su experiencia y/o conocimiento, procurara llevar a cabo la tarea asignada, que precisamente deseaba ver en sus escritos qué entendían por discurso literario. Se trataba de involucrar a cada estudiante en lo que Elliot (2000) denominaba “un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación”.

Por un lado, si iban a retratar a otro ser humano, ¿por qué no comenzar con ellos mismos?; tal vez el ejercicio de introspección y correspondiente expresión los acercara al carácter complejo que requeriría el reto final. Un segundo objetivo era tener la oportunidad de conocer de primera mano los paradigmas, los estilos, el nivel de competencia, los aspectos por fortalecer y los presaberes de los estudiantes. No les di las herramientas, quería trabajar a partir de las que ellos traían consigo y las que hasta entonces habían podido asimilar.

A la semana siguiente, cada uno debió leer para todos su producción. Algunos estaban muy ansiosos por hacerlo; otros, por evitarlo. Pero el público no iba a tener un papel pasivo; al contrario, parte de este compartir implicaba que al menos dos compañeros, distintos para cada texto, dieran su opinión sobre el trabajo que se leyera en ese momento; además, debían evitar ser “monopalabráticos” y realmente presentar, desde una posición empírica de “lectores”, en qué consideraban que estaba la fortaleza y/o la debilidad de la tarea que escuchaban. Por tanto, se propició un ambiente de interacción en el que todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocerse y darse a conocer desde la escritura, a la vez que evaluaban la producción escrita de sus pares.

A continuación, algunos fragmentos de diferentes autores:

Todos, en algún momento hemos tenido gripa, pero no más que yo, tengo gripa todos los días, en todos los tiempos y es incurable, pero eso no me impide estar molestando a los demás, pues soy demasiado energética, parece que mi pila es eterna y solo se desconecta cuando estoy concentrada (...)
Esta alma que pueden visualizar contiene una sensibilidad marcada, disfruta de las charlas con sentido y a veces sin él, ella busca conexiones con la vida, poder expresarse por fotografías, encontrarse en páginas de libros y ¿Por qué no? Perderse también.
Infancia en una casa de tres pisos, acompañada de una escalera similar a un caracol jugando a ser la madre tierra y a veces el papá sol.
Empezaré con la punta del iceberg, mi aspecto físico no es el más impresionante pero tampoco el más insípido, a veces gusto, a veces no; como todo el mundo.

Como maestro, solo daba mi criterio al final de las intervenciones, casi todas las veces partiendo de lo que habían dicho “los evaluadores”. Fue una oportunidad de variada riqueza pedagógica: hubo un ánimo de empatía gracias a conocer la autmirada y maneras de escribir entre ellos; las apreciaciones sorprendieron por su objetividad, e incluso se involucraba la subjetividad y especificación de los recursos literarios que analizaban; por parte del estudiante no solo recibía evaluaciones

de sus pares y el maestro, sino que estas, sumadas a la comparación con el trabajo de sus compañeros (con sus respectivas retroalimentaciones), le proveían insumos para la autoevaluación de su competencia; por mi parte, se abría claramente el estado de cosas frente al nivel de desempeño del grupo desde sus individualidades y de esta manera saber en qué hacer más énfasis desde el acompañamiento. Un espacio activo y dialógico que posibilitaba el aprendizaje a través del hacer.

Semanas después llegó el momento de la tercera actividad. Se sortearon grupos de tres estudiantes y a cada uno se les designó un espacio representativo de la cotidianidad universitaria (como la biblioteca, la cafetería, el parqueadero, entre otros). La tarea consistía en que cada miembro del trío debía *realizar una descripción literaria del sitio que les correspondió*; un ejercicio de escritura individual que los convocaba a que visitaran el lugar y representaran de forma creativa desde la escritura aquello que percibían y conocían como sujetos que observan desde un ángulo consciente su realidad. Luego, dos clases después, los tres estudiantes compartirían sus producciones en una competencia entre ellos, la cual sería evaluada por cuatro jurados: el maestro y tres estudiantes seleccionados al azar; evaluación cuyos criterios no exceptuaban lo estético, estarían enfocados en la fuerza locutiva de cada uno de los escritos. Fue una propuesta que asumieron con algo de asombro por el cambio de dinámica, algunos con preocupación porque ya conocían el nivel de desempeño de sus contrincantes, y en general, había entusiasmo por la incertidumbre de los resultados. Durante mi carrera docente he constatado los beneficios del juego, de la lúdica en los procesos de enseñanza de la lengua; realmente desde el siglo IV a. C., grandes maestros como Platón y Aristóteles ya habían identificado la conveniencia del juego tanto en la formación de futuros ciudadanos como en la generación de ambientes placenteros de aprendizaje (Reyes Navia, 1990). Más concretamente, el juego en el aula no solo dispara la capacidad creativa, sino que activa la conducta del grupo entre más elaboración les demande a los participantes, lo que lleva a la consecución de objetivos comunes (Grandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista, 1994). El estudiante-jugador incluso termina aprendiendo, sin proponérselo, mientras comparte social y afectivamente su experiencia de aula con los otros.

El día del certamen llegó y los estudiantes se mostraban ansiosos, temerosos y emocionados. Cada trío al recibir el llamado pasaba al frente del salón y cada competidor leía sus textos; al final de las tres lecturas cada uno de los jurados registrábamos el voto secretamente en sendas hojas. Como partícipe de ese comité evaluador debo declarar que la calidad de los textos era, a pesar de la multiplicidad de habilidades individuales, muy coherente con el propósito de hacer lo mejor posible para participar en una competencia como aquella; se notaba el manejo del lenguaje para lograr expresar de forma creativa e intencional las subjetividades de la realidad

objetiva. Valga la aclaración, que ellos no sabían qué implicaba el que ganaran, así que la motivación para hacer sus textos iba más allá de la recompensa. En ningún momento, ni siquiera al cierre de la actividad hubo interrupciones de retroalimentación formal sobre las producciones, pues hubiese sido contraproducente; el juego en su carácter interactivo, creativo y coevaluativo alrededor de los textos sería en su intencionalidad una herramienta poderosa frente a la conciencia, adquisición, autoevaluación y fortalecimiento autónomo de la competencia literaria.

Algunas muestras de diferentes textos:

Parqueadero	Todas las personas se dirigían ya a la salida, olvidando aquellos trozos de metal, en ese terreno rocoso, dejándolos a la intemperie, donde a mediodía se incendian y en las tardes algunas veces llueve, poco a poco se van degradando, a la espera de que volvamos, a prender sus motores y a dejar que todo vuelva a ser como al principio, vacío.
Sótano 1 (lugar donde se encuentran salas de sistemas, mesas de estudio, fotocopiadoras, etcétera).	Como una noche en la que prevalece el frío y es necesario de muchos focos de energía para que haya luz. Algunos dicen que debajo de la tierra se encuentra el infierno, pero yo veo más que eso (...)
Salón de clases	(...) Y es esa misma inspiración la que muchos buscan desesperados en aquel techo blanco a la mitad de un parcial, a muchos se la concede, pero a otros tantos se la niega rotundamente, obligándolos a recurrir a la mirada al tablero, quien suele ser un poco más generoso.

Después de esta experiencia, el texto de Leila Guerriero hizo su aparición para discutir la naturaleza del texto literario y del perfil. Se manejó de la misma forma que el semestre anterior. Esta vez fue destacable que no hubiese muchas inquietudes referentes al equilibrio entre lo periodístico y lo literario, o al uso de los recursos literarios como tal. Posiblemente, se debió a que todas esas cuestiones se habían discutido de forma práctica en las actividades expuestas hasta el momento. A diferencia de los estudiantes del semestre anterior, estos se veían más apropiados de lo que planteaba la autora en ese sentido, profundizando entonces en otros aspectos reflexivos del periodismo literario y su impacto en la sociedad.

La última actividad se realizó un par de semanas antes del momento de la producción del perfil y una clase después de haber trabajado las características de lo que es una entrevista y consejos para que sea óptima en el momento de realizarla. La consigna consistía en que *en clase se reunirían en parejas para que entre los dos*

*estudiantes se realizaran mutuamente una entrevista, de la cual tomarían nota por escrito y que redundaría en la elaboración de un miniperfil de su compañero.* Para agregar un cierto grado de complejidad al ejercicio, se sortearon las parejas. Se dedicó toda la sesión para ello con el compromiso de que en la próxima clase se socializarían algunos de los trabajos. Para ellos se convirtió en una actividad muy interesante debido a que muchos tuvieron la oportunidad de conocer y darse a conocer entre sí. Muchas preguntas les asaltaron durante el ejercicio: ¿qué preguntar? ¿Hasta dónde preguntar? ¿Qué puedo, debo, me atrevo o me restrinjo a plasmar sobre el papel? Porque se dieron cuenta de que la vida de otro atraviesa muchos matices que para el escritor se convierten en un universo variado e incluso polisémico, en un mar de aguas calmas y de escabrosas tormentas.

Por cuestiones de tiempo, en la socialización, solo se pudieron escuchar algunos textos. Fue llamativo que varios querían leerlo, en comparación con el inicio de semestre, permeado por la inseguridad y la desconfianza no del otro sino de su propio trabajo. La consigna para la socialización fue que quien leyera nos decía a quién había perfilado y luego se le preguntaba a esta persona cómo se sentía frente a esa descripción, si realmente representaba su “paisaje” de vida. Una de las cosas interesantes fue que la mayoría había tenido que hacer la producción fuera del aula, así que el perfilado no había tenido la oportunidad de leer su texto. Teniendo en cuenta que pronto acabaría el curso, esta clase fue significativa desde un aspecto socioafectivo. La descripción que hacían del otro buscaba realmente resaltarlo, darle lugar como ser humano en medio de unos contextos de vida determinados: lo que debe caracterizar un perfil. Después de la respectiva retroalimentación a cada texto, se preguntaba al autor sobre su experiencia al hacer la entrevista y qué facilidades y dificultades se le presentaron para realizar el texto. Sus respuestas diversas permitieron plantearles el reflejo de distintas situaciones en el momento de enfrentarse a sus perfilados y luego escribir el texto final para el taller.

Aquí una selección de fragmentos:

Sentimental, buen conversador y benevolente, es así como se puede definir a German Andrés Tamayo, un chico de 18 años de edad. El menor y confidente de su hermana. Independiente y apasionado por el deporte, en el cual se ha dedicado toda su vida.

“Es mi salida de la realidad, mi desahogo, mi libertad, mi mejor amigo”.

Nació en diciembre, como la feria, y tal vez sea esta la razón por la que es alegre, rumbera y candela. Llegó el cuarto día de este mes a alegrar o quizás complicar un poco la vida de una familia unida, trabajadora, ejemplar y amorosa, en la que sería la segunda, pero solo en orden de llegada, porque en lo que respecta a cariño, caprichos, atención y gustos, se ha llevado siempre el primer lugar.

Sus respuestas son cortas y precisas, monótonas la mayoría de las veces y sus ojos se escabullen cuando me contesta, aunque él se esfuerce por mantenerlos en los míos. Yo hago lo mismo.

Algunos de los estudiantes que no pudieron compartir su escrito se acercaron a mí al final de la clase para que yo los leyera y les diera mis impresiones. Una muestra de cómo sujetos escritores sentían la necesidad de ser leídos; una posición opuesta a la del alumno que cumple la tarea sin vincularse comprometidamente con aquello que realiza. Otra pequeña gran victoria en esa odisea que aún no había terminado.

Llegó el momento de la producción final, la escritura del perfil. Desde el comienzo destiné tres clases para ello, pues a pesar de cualquier avance, la experiencia me había mostrado que la producción de este tipo de texto es algo que amerita tiempo y varios momentos de pausa para repensar lo hecho en una jornada y verlo con ojos frescos en la siguiente. Uno de los primeros factores diferenciadores respecto al semestre anterior era que muchos estudiantes al sentarse frente al computador ya tenían en su cabeza una idea de cómo deseaban organizar su texto; se notaba que lo habían estado pensando bastante, que habían examinado cuidadosamente el material de entrevistas que recogieron e investigaciones que habían hecho de temas pertinentes con su perfilado; por tanto, los escritos serían producto de numerosas reflexiones previas a su ejecución. Durante la observación del proceso, posiblemente como consecuencia de lo anterior, se notaba la comodidad y seguridad con la que estos escritores abordaban la escritura del perfil.

El hecho de que no se presentaran tantas dudas para resolver, permitió un acompañamiento mucho más concreto frente a cada texto e identificar nuevos aspectos de dificultad. Entre estos últimos, se resalta como punto de conflicto, porque se presentó mucho, tanto en la primera entrega como en la segunda, la cuestión de poder jugar con la temporalidad para que los datos, eventos y rasgos de carácter del perfilado se interconectaran de forma dinámica y significativa; esto redundaba en una tendencia al relato lineal, cronológicamente hablando, en algunos casos, o en la concentración del relato en un solo evento, llevando el perfil más hacia una crónica.

Los textos también resultaron de muy buena calidad, con retratos humanos muy interesantes y profundos. Los siguientes fragmentos de diversos perfiles apenas logran vislumbrar el rico corpus que constituyeron al final del semestre.

<p>“Sabor aventurero”</p>
<p>Carmen, como es conocida en todo el vecindario, es oriunda de Guacarí, nacida el cinco de octubre de 1969. Es una mujer que siempre está sonriente, demostrando optimismo y verriquera. Actualmente está casada con Aldemar Moncada, tiene dos hijos: Andrés y Yesenia, y una nieta de seis años llamada Nicole. Después de ofrecerme una deliciosa <i>lulada</i>, de reírnos un poco y de contarme “chismecitos” del barrio, su semblante por primera vez se vio opacado cuando empezamos a hablar del pasado y de sus primeros empleos (...) <i>(Y su párrafo de conclusión)</i></p> <p>Se levanta de su silla lentamente, recorre su casa colorida con su mirada, mira fijamente a su esposo, su hijo y su nieta, me mira a mí, me pone la mano en el hombro y me dice: “hacía mucho tiempo no hablaba de mi vida”. Carmen me sonrió, me invitó a probar su comida, pasamos a la mesa. Allí su esposo animado y entre risas dice “es mi turno” y empezó a contar su historia.</p>
<p>“Una vida como escuela”</p>
<p>Granada, una vereda ubicada en Mondomo, Cauca, llena de calles de grava y barro, inundadas de polvo y a la vez de casas humildes en donde habitan personas amables, generosas y solidarias. En medio de estas, se encuentra una muy pequeña, hecha de bahareque y en sus costados, las cortinas hechas de cartón. Sobre la casa, un techo con retazos que resultaban insuficientes cuando caían las trágicas borrascas que no alcanzaban a cubrir este humilde hogar.</p>
<p>“Un viaje al centro de la Tierra”</p>
<p>Si polvo fuimos y en polvo nos convertiremos, ¿qué pasa con los que en vida ya corren este destino? Quien ha vivido en el polvo el suficiente tiempo para convertirse en ese polvo que siempre le dijeron que volvería a ser, ¿con qué se quedará después? ¿En qué se convertirá si nunca ha dejado de ser? <i>(Y su párrafo de conclusión)</i></p> <p>Pareciera que así como ella misma cree que polvo fue y que en polvo se convertirá gracias a su profesa religiosa, cada día bajo una nueva e imperceptible capa de polvo está un paso más cerca de conseguirlo, de convertirse; de perderse aún en vida en el polvo que –antes de tiempo, comenzó a ser desde ya.</p>

Sentí que las actividades diseñadas de tipo literario sí habían impactado en el proceso específico de producción; es decir, al momento de escribir los estudiantes mostraron avances en lo que se refiere a la competencia literaria. Quedaba la cuestión de la temporalidad. Y, entonces, el Ulises de este viaje comprendió que no había llegado a casa todavía.

## **Reflexiones finales: el viajero de un mar inmenso y profundo**

Evité titular este último apartado con el término “conclusiones” porque, a decir verdad, esta historia dista mucho de llegar a su conclusión, a su final. En estos momentos, mientras escribo este párrafo, estoy pensando en qué debo implementar, transformar o repensar de lo hecho en el aula para fortalecer la “nueva” dificultad encontrada. ¿No sería más sencillo quedarme con mis “éxitos” y asumir que este Ulises académico puede al fin decretar la culminación de su odisea? Claro que sería más sencillo... si el trabajo del maestro pudiese resumirse en una meta propuesta que se cumple.

El aula es un trabajo de seres humanos, para seres humanos, con seres humanos y entre seres humanos. Eso ya le da una complejidad que le asigna a los actores y sus acciones una naturaleza orgánica y de constante movimiento. Como la vida misma. Un docente está llamado por el espíritu de su vocación a ver posibilidades tanto en los aciertos como en las dificultades, a entender la educación como un flujo potencial de crecimiento y desarrollo no solo cognitivo sino social, experiencial, interrelacional.

Esta no es una narración de final cerrado, sino que se asemeja a esos relatos en los que el último evento representa un ciclo que se repite; pero no piensen en un círculo sino en una espiral que pretende ser ascendente. Solo en la medida en que seamos conscientes de ello, instalaremos en nosotros el hábito de ser maestros reflexivos que toman decisiones orientadas a la consecución de objetivos pedagógicos que trascienden incluso lo estipulado en las leyes gubernamentales y en los microdiseños curriculares de una institución.

Pero esta trascendencia se da en la medida en que las opciones que tomemos, los discursos que compartimos con los estudiantes, las estrategias que implementemos estén mediadas por la observación y el análisis de nuestras realidades del salón de clases como un sustento fundamental y significativo. Solo así nuestros estudiantes tendrán la oportunidad de tener una educación que les construya y les respete como ciudadanos en potencialidad; ello mientras que se construye

un aula en la que tanto estudiantes como maestros se sientan involucrados estrechamente en la interacción con los objetos cognitivos y pragmáticos que confluyen en un curso.

Y esto último, es una consecuencia valiosa porque nos asegura que el peregrinaje continuo no es, por suerte, solitario. No hacemos la travesía solos, tenemos unos estudiantes que viajan con nosotros. La educación no depende solo del liderazgo del maestro sino de su participación activa y comprometida; aunque somos nosotros quienes logramos que alcancen a percibir y creer esto, no solo desde nuestro discurso sino desde los diseños didácticos. Un aula en donde no hay colaboración bidireccional es un barco que, si no naufraga, flotará a la deriva sin destino.

El texto de Leila Guerriero y las actividades de comprensión y creación literaria dieron sus frutos y tanto el proceso como los productos finales lo demuestran. Este artículo es la expresión escrita de las reflexiones que estoy haciendo al final de este semestre, pero luego vendrán otras meditaciones en seis meses, otras más en un año, y así sucesivamente. Y no es un ejercicio monótono, al contrario, es lo que finalmente, creo yo, nos mantiene vivos como seres humanos que elegimos la épica actividad de la docencia.

Es decir, tal vez Ítaca no existe, o solo es una parada más en medio de un mar inabarcable. Lo cierto es que la odisea de un maestro siempre queda en un perpetuo “continuará”; siempre aparecerá un monstruo para derrotar, un tesoro para reclamar, un nuevo destino para alcanzar. Y se espera que el siguiente capítulo de cada una de sus aventuras sea aún mejor que su predecesor. Nada que envidiarle a la obra de Homero.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., y López, P. (2011). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. En Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez, J. y Seseña, M (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*, 2, 957-968. Salamanca: Kadmos.
- Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., y Martínez-Domínguez, I. (2010). *La metodología dialógica en las aulas universitarias*. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio. Bilbao, España. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352\\_14.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352_14.html)
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2004). El papel de la mediación en la formación de lectores. En *Lecturas sobre lecturas*, vol. 1. México-Colombia: Conaculta/Asolectura. Recuperado de [https://www.academia.edu/8615502/El\\_papel\\_de\\_la\\_mediacion\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_lectores](https://www.academia.edu/8615502/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores)
- De Rosendo, B. (2010). *El perfil periodístico, claves para caracterizar personas en prensa*. Madrid: Tecnos.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández, G. M. E., Izuzquiza, M. V., Ballester, M.A.; Barrón, M. P., Eizaguirre, M. D., y Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la Universidad. *Lectura y vida*, 31(3), 62-71. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31\\_03\\_Fernandez01.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez01.pdf)
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad el docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Guerriero, L. (2010). ¿Qué es el periodismo literario? *Anfibia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://www.revistaanfibia.com/cronica/que-es-el-periodismo-literario/>
- Grandulfo de Granato, M. A., Taulamet de Rotelli, M. R., y Lafont Batista, E. (1994). *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires: Humanitas.
- Hernández, F., Sánchez, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, L. G. (2013). Noticias en torno del periodismo literario. *Revista mexicana de comunicación*. Octubre-diciembre. (pp. 32-35). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperada de: [https://www.academia.edu/9032341/Noticias\\_en\\_torno\\_del\\_Periodismo\\_Literario](https://www.academia.edu/9032341/Noticias_en_torno_del_Periodismo_Literario)
- Lacau, M. H. 1966. *Didáctica de la lectura creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Marcelo García, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4, 31-47. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3289>
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos* (noviembre), 32, 21-33. España: Sedll. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_competencia\\_literaria\\_entre\\_las\\_competencias\\_mendoza\\_a.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf)
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reyes Navia, R. M. (1990). *Una mirada al juego educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: CIUP.
- Rodari, G. (2003). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana.
- Seppia, O., y Etchemale, F. (2001). *Entre libros y lectores I: El texto literario*. Buenos Aires: Lugar.

Vásquez, F. (2002). *Oficio de escritor*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Vásquez, F. Escribir para objetivar la conciencia (2005). En *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Mancha de voces.

Wolfe, T. (1997). *El nuevo periodismo*. Barcelona: Anagrama.

**EL PERFIL PERIODÍSTICO  
COMO GÉNERO  
DISCURSIVO: UNA MANERA  
DE RECONOCER AL OTRO**

Natalia Campo Castro<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Profesora del Departamento Artes, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: ncampo@uao.edu.co

## Resumen

La experiencia que se describe es el resultado del proceso pedagógico desarrollado con los estudiantes de la asignatura Taller de Comunicación Escrita, del programa académico de Comunicación Social-Periodismo, de la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali. Se trata de una reflexión sobre el perfil periodístico y cómo este tipo de género contribuye en la formación del periodista, no solo como un requisito de los textos que elabora en su quehacer profesional, sino también como una posibilidad de aproximarse de manera crítica a las prácticas culturales propias del oficio. Este trabajo expone la relación entre esta práctica y la sensibilidad del estudiante para reconocer las particularidades de los otros, entre ellas el componente ético, ya que mediante la escritura se otorga a lo cotidiano el carácter de historia social y cultural.

**Palabras clave:** perfil periodístico, producción escrita, procesos pedagógicos.

## Abstract

The experience described in this paper is the result of a pedagogical process involving a group of students from the Communication Program at the Universidad Autónoma de Occidente in Cali, enrolled in the "Written Communication Workshop." The paper offers a reflection on the "journalistic profile" and how this specific genre can contribute to the training of journalists. The "profile" is not simply a genre among others available in the journalist's practice. It is also a way of approaching, in a critical way, a series of cultural practices that the profession encompasses. This work evidences the relationship between this practice and the sensitization of students towards the recognition of others and their particularities. It is a process in which ethical considerations prevail, for writing turns day-to-day life into social and cultural history.

**Keywords:** journalistic profile, written production, pedagogical processes.

# Introducción

El entender al ser humano en su contexto e historia de vida es una tarea compleja. Desde el ámbito de las ciencias humanas, la vida de una persona suscita interés; su estudio despliega una serie de categorías y variables para comprender el entramado del rol de esa persona en la historia, sea micro o macro, independientemente de si es un personaje público o una persona común y corriente. En el oficio del periodismo se trata de hacer visibles esas huellas que distinguen a un ser humano de otro u otros. Esas particularidades son las que priman en la historia. Esto es lo que busca, por ejemplo, la nobel bielorrusa Svetlana Alexiévich cuando presta su grabadora, lápiz y papel a esos seres anónimos que vivieron la Segunda Guerra Mundial desde diversas trincheras; o en Chernóbil; dentro y fuera de la planta nuclear; o la caída de la Unión Soviética, al interior o exterior del Kremlin, configurando el escenario del perfil periodístico:

No escribo sobre la guerra, sino sobre el ser humano en la guerra. No escribo la historia de la guerra, sino la historia de los sentimientos. Soy una historiadora del alma. Por un lado, estudio a la persona concreta que ha vivido en una época concreta y ha participado en unos acontecimientos concretos; por otro lado, quiero discernir en esa persona al ser humano eterno. La vibración de la eternidad. Lo que en él hay de inmutable (Alexiévich, 2016, p. 3).

La reflexión de Alexiévich es un referente en el análisis y la discusión en torno a la formación profesional en Comunicación Social-Periodismo, según el programa académico que ofrece la Universidad Autónoma de Occidente. La experiencia que aquí se describe es el resultado del proceso pedagógico adelantado con los estudiantes de segundo semestre del programa en mención. Se trata de comprender el lugar del periodismo y el género “perfil” en las prácticas culturales y despertar en el estudiante la sensibilidad para reconocer las particularidades del otro.

## El perfil del periodismo y otros géneros

Las confusiones sobre los límites del género perfil periodístico son frecuentes, tanto en estudiantes como en algunos profesionales del campo de la comunicación, sobre todo quienes no se encuentran familiarizados con los estilos del periodismo literario. Este género dimensiona al ser humano con sus fortalezas

y debilidades: en la narración y la descripción está implícito su carácter íntegro. Al respecto, Rosendo (1997) aclara que es necesario distinguir entre lo que es el perfil periodístico y lo que se considera “fórmulas periodísticas que se ocupan de la persona concreta” (p. 95). La primera de esas fórmulas sería el *sketch* de personalidad, esto es, el abordaje a un ser humano, trabajo que en su momento se asumió como lo más propio de los periódicos, en tanto que el género perfil se asociaba con publicaciones seriadas de revistas (pp. 95-96). La diferencia, según Rosendo, es que el perfil periodístico tiene más profundidad que el *sketch*.

Otro de los géneros diferenciadores del perfil periodístico que suele confundir a los estudiantes es el relato biográfico. Rosendo aúna los aportes de diversos autores para ofrecer su propia definición:

[...] se trata de un género de escritura que se ocupa de la vida de una persona, que puede destacar sus principales rasgos de carácter, que no se limita a ofrecer datos curriculares y que se desarrolla en forma de narración, incluyendo algo de diálogo. Rasgos más que sugerentes que ayudan a definir el relato de vidas, un género al que se adscribe el perfil (Rosendo, 1997, p. 96).

Este género busca inicialmente familiarizar al lector con la persona a quien se le realiza el perfil a través de una descripción de su entorno y sus subjetividades:

“[...] el perfil habla sobre una persona que suele estar de actualidad y de la que interesan tanto aspectos diversos sobre su vida (hábitos, acontecimientos, actuaciones...), como los rasgos que conforman su carácter” (Rosendo, 1997, p. 98). El atributo de la “actualidad” viene dado desde asignaciones relacionadas con el interés que propicia la historia y hace parte de una elaboración entre personaje, historia y periodista, que conforma ese interés desplegado en el texto, como aduce Rosendo (1997), en tres posibilidades: “la narración, la descripción y el diálogo” (p. 108).

El periodista en su hacer establece una correspondencia con la persona entrevistada: por un lado, la relación le permite al profesional identificar costumbres, creencias, sistema de pensamiento y acciones del ser humano de quien desarrolla el perfil. Estos elementos se dinamizan en la perspectiva de un perfil periodístico; Torres (2011) propone que el periodista y su identidad son los espacios de representación y ejecución de su trabajo: “El perfil, como la crónica, se aprecia desde la experiencia misma, y nada hay más subjetivo que ella y el hecho de reconstruir un devenir [...] Este género y todos los demás no tienen un canon de cómo investigar y crear. Está impregnado, en últimas, del sentido humano, la razón, el sentimiento y la intuición del periodista” (p. 37).

El perfil periodístico destaca el proceso de socialización de cada actor. Cada cosa, significativa o referente social influye en la conformación del carácter de esa persona (lo cual aplica, desde luego, al periodista y su ejercicio). El lenguaje de la persona, su forma de narrar, los objetos de los cuales se rodea, las relaciones que establece con los demás, hace parte de una realidad construida socialmente. Las funciones sociales de las personas se desarrollan en una macroestructura que contiene aspectos de la realidad elaborada por ellas, en la que caben sus percepciones, su manera de vivir y habitar el mundo.

En la dimensión narrativa se destaca el perfil periodístico. Como aduce Torres (2011), es fundamental el olfato periodístico: aquello que se desea mostrar, que a la mirada generalizada resulta inapreciable, pero que en el estilo narrativo contiene una riqueza social indiscutible. Pero queda aún otro misterio: aquello que no se publica, lo que el entrevistado desea que quede en la reserva, pero, gracias a la habilidad del periodista, queda flotando en el ambiente. Lo no dicho, lo no visto, lo que queda como confidencia, lejos de restarle importancia a la historia, la resalta, porque es el reducto de la sensibilidad tanto del entrevistado como del propio periodista. La estrategia de insinuar (no ocultar) hace que el lector no solo cuestione su manera de leer el mundo, sino que reconozca el componente ético del ejercicio periodístico. En otras palabras, el respeto por el entrevistado involucra la posibilidad de limitar la historia al tenor de sus deseos, es decir, el periodista reconoce que posee un poder.

Como en un juego de naipes, las cartas no se muestran, pero el oponente queda con la expectativa de adelantarse a las posibilidades; así, en la lectura de un perfil periodístico, se sabe que hay un ser humano que desliza parte de su historia, pero no con todos sus detalles, porque lo que importan son los hechos alrededor del personaje. Este tipo de lectura la propicia el perfil periodístico: el ser humano en un espacio/tiempo determinado: aquello que queda en el silencio permite la interpretación de los lectores; es una dialéctica permanente de los procesos de socialización y la construcción de sentidos (ambos implícitos en las prácticas culturales) del lector, del protagonista del perfil y del periodista. En ese intercambio comunicativo, el valor del documento presentado cobra mayor vigencia social e histórica, reivindica la cotidianidad como insumo de las historias locales, correlato de la memoria que saca a flote lo aparentemente escondido, pero que selecciona estratégicamente todo lo que se desea arrinconar en el anonimato.

## El perfil como práctica cultural

En el oficio del arquitecto del perfil (el profesional del periodismo), se ha de asumir el trabajo como una práctica cultural, esto es una acción vinculada con la experiencia y, por definición, con la del protagonista del perfil, haciendo énfasis en su identidad. En tanto que las prácticas culturales ayudan a entender el comportamiento de esta persona en su entorno más inmediato, el perfil periodístico las visibiliza, pone de manifiesto las zonas “excluidas de los prestigiosos reinos de la cultura” (Hawkes, 2006, p. 7). Porque el periodista puede incorporar el carácter de práctica a su trabajo no como una actividad circunstancial, sino como un ejercicio de cualificación del oficio.

No es tan sencillo entender las prácticas culturales como acciones específicas y distinguibles en contextos u oficios determinados; estas se vinculan con la propia esencia del ser humano, en este caso el periodista y, desde luego, el sujeto del perfil. Desde y a través de ellas, el periodista revela su oficio, en el cual su autorreferencia es transversal al trabajo que desarrolla:

Así entonces, las prácticas culturales son generadoras de identidad, en tanto que producen sujetos concretos; a la vez, las prácticas son generadas por esa misma identidad, por el *habitus* incorporado. Esto es, para que la incorporación del *habitus* se lleve a cabo, el actor necesita poner en práctica el valor, la norma o la representación, lo que nos lleva a suscribir la idea de que no hay acción social sin representación (Rizo, 2004, p. 120).

Entonces, si bien no es el periodista quien directamente habla en el perfil, en todo el trabajo hay unas intencionalidades que palpitan en la identidad del profesional en correspondencia con las expectativas del entrevistado. Así las cosas, esos dispositivos de la identidad del periodista (*habitus*) se despliegan en su actividad y devienen proyección social: “Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu, 2007, p. 85). En otras palabras, el *habitus* es posible de acuerdo con la generación y la puesta en escena de diversas prácticas que, en este caso, el periodista manifiesta en su hacer.

Otro aspecto para resaltar en la elaboración del perfil periodístico son las razones del profesional por abordar la vida de un personaje. Estas se convierten en el deseo de conocerlo, de intimar profesionalmente con él, de hallar en esa trayectoria de vida, a corto o largo plazo, aquello que merece ser contado:

Hay que tener una convicción interna de los motivos por los que se quiere descubrir a ese personaje. Solo si se establecen esas razones, se podrá narrar bien la historia. Se podrán transmitir al lector las razones internas que existieron para hacer el perfil. Se le podrán contar, tácitamente, las obsesiones que estuvieron detrás de la historia. Hacer un perfil de alguien que no interesa, puede conducir con una probabilidad muy alta al error (Moreno, citado en Rivas, 2017, p. 4).

El equilibrio entre las motivaciones del periodista, el tratamiento de la información suministrada por el personaje y la historia que finalmente se presenta es el objetivo fundamental del perfil periodístico. Vislumbrar en esa cotidianidad, además, es establecer los límites entre la sensibilidad frente a lo que le molesta e incomoda, asimismo, la manera de aproximarse a sus alegrías, las cosas que lo exaltan. Todo está sincronizado para que la narración llegue a los lectores y propicie un espacio compartido de emociones. En todo caso, la habilidad del periodista radica en la forma como establece el contacto con la persona de su interés. Por ejemplo, el lenguaje es fundamental. Leila Guerriero es clara en manifestar que los tecnicismos propician una distancia frente al interlocutor: “La palabra perfil no la entiende nadie, yo levanto el teléfono y le digo: Hola, te quiero hacer una nota. Si le digo perfil va a pensar que le quiero hacer un dibujo. Luego le digo dónde va a ser publicado” (Guerriero, 2015, en línea). Hay unas connotaciones previas a la aproximación a un ser humano, lo genuino del interés del periodista, el respeto y la confianza. Calibrar las posibles preguntas que se pueda hacer al entrevistado también hace parte de la comprensión de su mundo para saber qué contar, pues “un perfil no cuenta la vida de una persona, sino que tiene un trasfondo mucho más universal. La historia no puede ser quién es el protagonista. Hay que entender cuál es el ‘qué’ que se está contando para lograr seleccionar bien la información” (Guerriero, 2015, en línea).

Identificar y relacionar la historia con la persona es el hallazgo último del perfil periodístico. Desarrollarlo le permitirá al periodista fortalecer sus habilidades en el oficio y su intuición para captar el momento álgido de la narración para él y para el personaje. Mantener la atención del lector hace parte de un juego de posibilidades: qué le está entregando el periodista al espectador, cómo lo hace y para qué. Y cabe otra distinción, como se dijo anteriormente: si el personaje es público o es un habitante anónimo de la cotidianidad. En el primer caso, lo que se cuenta depende del discernimiento del profesional: un hecho conocido o una situación que no sea de dominio general. En tanto que, si se aborda el segundo caso, quizás haya más libertad de elección para el periodista. La relevancia se la da el profesional junto con su personaje, resaltando aquello que es visible o no, y que a los ojos de los lectores será una historia que amerita ser contada.

Ahora bien, si al entrevistado se le brinda un poder, este regresa a manos del profesional, quien entrega el producto final basado en la evaluación de su responsabilidad al momento de escribir, procesar y publicar. Esto es, el periodista y su publicación producen efectos de credibilidad, en la adscripción de su oficio a una serie de procesos de control social y cultural:

Al igual que el campo literario o el campo artístico, el campo periodístico es, entonces, el lugar de una lógica específica, cultural, que se impone a los periodistas a través de las determinaciones y controles cruzados que pesan sobre unos y otros y cuya observancia [...] funda las reputaciones de honorabilidad profesional (Bourdieu, 1995, p. 56).

Los controles también vienen dados por la lógica del mercado o por las orientaciones ideológicas de la casa periodística o institucional que firma o avala, en último término, la publicación. Es decir, toda práctica cultural se enmarca en unas relaciones de poder e, incluso, contiene sustratos de ese poder, que se desplazan y se dirimen entre los actores de un campo específico, en este caso, el periodístico. Hacer claridad sobre esto permite analizar mejor la posición de los actores involucrados en el diseño del perfil respecto al contexto en el que el trabajo se desarrolla, sus canales de difusión y de circulación, la construcción de sentido (Díaz et al., 1986) y las formas de producción cultural (Bourdieu, 1995). Así las cosas, el perfil periodístico abre el espacio de conformación de un contrato de comunicación, esto es, de unos acuerdos mínimos para comprender el lugar de enunciación, específicamente, del protagonista de la historia y del escribano: “[...] La relación que se establece entre la identidad social de quien habla (o escribe), la de su público, el papel que debe desempeñar y el tipo de discurso que debe tener, todo ello en función de la situación de comunicación en la que se encuentra” (Charaudeau, 2014, p. 14).

El espíritu investigador que tiene el periodista lo lleva a recabar en lo intrascendente, porque donde no hay evidencias de un hecho, puede encontrarse la veta de acontecimientos más importantes para narrar. Por eso investiga dentro, fuera y en el núcleo de la superficie cuyo conjunto ha de ser develado al lector para que reconozca el o los hechos destacables en la vida del personaje entrevistado. El periodista ha de salir de su espacio de representación para insertarse en el de su sujeto de interés e, incluso, lo ha de dotar de sus intencionalidades al contar la historia. La voz presente en el documento no solo es comprensible sino coherente con el discurso del protagonista, revelando al enunciador como legitimador del texto y, de esta manera, entablar la relación directa con el público, considerando la variedad de miradas que se han de cernir sobre el ser humano visibilizado en su entorno.

De esta manera, cuando la historia ha llegado a los lectores, involucra tras de sí un proceso de producción que se inscribe en el ámbito educativo, lo que lleva a considerar el componente pedagógico de dicho proceso. Cuando se enseña a construir un perfil periodístico hay que equilibrar porque hay temas que pueden interesar a unos estudiantes más que a otros, por qué en determinados contextos puede funcionar mejor un género que el otro, cuáles son los mecanismos de motivación para trabajar un perfil periodístico. Las prácticas pedagógicas sobre estos hechos también conducen a un análisis del docente sobre sus decisiones frente a los estudiantes. En otras palabras, que el espacio pedagógico en el que se desarrolla la enseñanza del perfil periodístico debe también incorporar profundas reflexiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, como también sobre los usos sociales de la lectura y la escritura. Esto porque el perfil periodístico propicia en el lector el deseo de buscar en los intersticios de la historia contada para encontrar las revelaciones finales: que en lo que ha leído encuentre pistas, caminos, pero siempre con la extraña sensación de que hay algo por descubrir. Esta estrategia por parte del periodista “apunta a producir en el lector la sensación y no decirle la sensación es esta” (Caparrós, citado por Ortiz, 2009, p. 9). El lector ya ha mordido la carnada, pero no está dispuesto a soltarla.

La pedagogía sobre el perfil periodístico es una labor de discernimiento en torno a las fronteras entre periodismo y literatura que, a su vez, forman lectores y escritores que cuestionan lo que consumen y lo que entregan a los públicos. La complejidad que supone la elaboración de un documento en este género permite vislumbrar por qué, en comparación con el periodismo de otros países, en Latinoamérica el perfil periodístico aún es poco desarrollado. Por eso, en la experiencia que se describe a continuación, se desplegaron historias del conflicto armado colombiano, muchas de ellas publicadas por el Centro de Memoria Histórica, como quiera que fue un hito que directa o indirectamente interpeló a toda la ciudadanía. La primera inquietud se orientó a afirmar que en modo alguno había que hacer juicios sobre las situaciones, al menos en los textos, dado que el perfil periodístico es ajeno a estos. Debido a la sensibilidad que implica el conflicto en Colombia, prácticamente se toman posiciones al respecto, sin embargo, como la relevancia en la historia recae en sus protagonistas, son ellos quienes hablan de sus propias experiencias.

En primera instancia, se trataba de un pacto con los estudiantes quienes tendrían la responsabilidad de elaborar el perfil periodístico. Luego, debido a las estrategias y las técnicas usadas en la realización del trabajo, los elementos se fueron apropiando poco a poco: la reportería, la tensión en los relatos, las debilidades y fortalezas, el manejo de los tiempos, la relevancia de los temas, la construcción de las personalidades, los contrastes, entre otros. La enseñanza de cada fase se desarrolló de forma escalonada sobre la base del manejo de los juicios que no

intervienen en la labor del estudiante/periodista. Asimismo, a nivel de los recursos, se vinculó a la idea de Montiel y Villalobos (2005) sobre el manejo de medios por parte del periodista en el siglo XXI, trabajo desarrollado en diferentes espacios sociales y con la inmediatez de la información disponible o requerida:

La única especialidad posible en el periodismo del futuro será la de saber trabajar en todos los medios y con todos los medios. Esta multifunción comunicadora refuerza el protagonismo del periodista, del que se demanda una mayor preparación. Ahora, más que nunca, tendrá que saber a quién recurrir para obtener la información que necesita, deberá ser un experto en expertos (2005, p. 408).

En el perfil periodístico, ese protagonismo se otorga a la voz transversal de cada historia; el control sobre lo que finalmente brinda al público es una expresión de poder que se proyecta (o se delega) en los personajes que se perfilan, que hablan y que viven sus experiencias como marcas de sus cotidianidades. Así, estas reflexiones conducen a la presentación del proceso pedagógico en el aula.

## **La enseñanza del perfil como género periodístico**

Enseguida se sistematizará la secuencia pedagógica desarrollada con la asignatura Taller de Comunicación Escrita en los grupos 1 y 5 del semestre 2016-3, y 1, 2 y 5 del semestre 2017-1, cursos que inscriben los estudiantes de segundo semestre del programa académico de Comunicación Social-Periodismo, de la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia. Como proyecto pedagógico (Jolibert, 1994), en tanto involucra unas prácticas e interacciones en el aula, desplegadas en la relación enseñanza-aprendizaje, la experiencia se centra en el eje temático 3 del curso: *El perfil, el género más humano*.

Indagar sobre las necesidades de contar historias es parte de este balance. Nuestro propósito gira en torno al interrogante “¿Cómo lograr desde el género del perfil periodístico la reflexión de los estudiantes en torno a la escritura, asumida como una práctica cultural, vinculada con la responsabilidad social del ejercicio del periodista y su relación con el reconocimiento de los otros?”.

La escritura depende de muchas cosas, entre ellas, el tipo de texto que se produce y el contexto. Teniendo esto en cuenta, en el curso se aborda inicialmente un comentario de texto sobre uno de los capítulos de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica; en segunda instancia, se aborda la escritura de un ensayo académico como paso previo de familiarización y postura sobre el tema; posteriormente, se trabaja el diseño, realización y transcripción de una entrevista

semiestructurada destinada a la persona a la que se le escribirá el perfil y, finalmente, la escritura del perfil. A continuación, se presenta el panorama general del curso, cuyo propósito es contribuir a la historia cultural y social; luego la actividad se centra en el perfil periodístico:

**Tabla 1.** Ejes temáticos del Curso Taller de Comunicación Escrita

<b>Eje</b>	<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivos</b>
Eje 1: La escritura como medio para construir la cultura y objetivar nuestra conciencia	1. Escritura de un comentario de texto sobre uno de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica	Los estudiantes eligen un capítulo de una selección de capítulos de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica para realizar un comentario de texto	-Reflexionar sobre la importancia de la escritura en el ejercicio de la memoria histórica y social. -Brindar al estudiante las herramientas para la escritura de un comentario de texto
Eje 1: La escritura como medio para construir la cultura y objetivar nuestra conciencia	2. Investigación y escritura de un ensayo académico sobre un problema que guarde relación con la persona que se ha seleccionado para el perfil	Los estudiantes deben elegir una persona para realizar un perfil periodístico como trabajo final del curso. Para este segundo momento desarrollan la preparación y escritura de un ensayo en el que el tema abordado tenga relación con la persona seleccionada, quien debe ser presentada como un argumento de ejemplificación	-Analizar información del contexto social, cultural, histórico y político de la persona elegida para el perfil. -Ofrecer al estudiante insumos para el proceso de investigación etnográfica. -Brindar al estudiante las herramientas para la escritura de un ensayo académico
Eje 2: Periodismo y literatura, encuentro de dos mundos en la escritura	3. Proceso de realización de una entrevista en profundidad a la persona elegida para el perfil	En esta etapa del curso se revisan los diferentes abordajes teóricos sobre la entrevista, sus tipos y metodologías	-Explorar datos para describir el entorno de una persona y reconocer la voz del otro/a como fuente fundamental del trabajo periodístico. -Brindar al estudiante las herramientas para la realización de una entrevista
Eje 3: El perfil, el género más humano	4. Escritura de un perfil periodístico	Como trabajo los estudiantes escriben un perfil periodístico con la información	-Reflexionar sobre la contribución del perfil, como género discursivo, a la historia social y cultural. -Brindar al estudiante las herramientas para la escritura de un perfil periodístico

Fuente: Programa de Curso Taller de Comunicación Escrita.

El trabajo en el curso se detona a partir de un texto, que se elige con la pretensión de movilizar reflexiones y actividades en clase. En ocasiones anteriores se habían usado los textos de Truman Capote y Tom Wolfe, referentes puntuales del género que resultaron pertinentes como ejercicio de aproximación al perfil periodístico (estructura, estilos, entre otras cosas), pero no conectaron con los estudiantes en su contexto cercano. Esto es fundamental en el análisis de la escritura en los procesos históricos, sociales y culturales. Se seleccionan algunos de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, ya que estos representan una realidad cercana al conflicto armado en Colombia. El objetivo es sensibilizar al estudiante para reconocer al otro y poder escribir desde un género que hace parte de las prácticas culturales y que involucra el ejercicio de responsabilidad social como periodista, en este caso, el elegido es el perfil periodístico. Frente a los textos de Capote y Wolfe, estos informes terminaron siendo mucho más atractivos para los estudiantes, pues algunos de sus familiares resultaron ser víctimas de estos conflictos sobre los cuales ellos leían, razón que condujo a privilegiar los documentos anteriormente mencionados. Aunque las lecturas eran considerablemente más extensas, un número importante de los estudiantes leyó dos o tres capítulos de informes, de aproximadamente cincuenta páginas cada uno. Se infiere que los estudiantes mostraron interés hacia la lectura de los documentos.

La manera en que se presentan los informes seleccionados, privilegiando la voz de las víctimas, sus experiencias, el tránsito vital que tuvieron que pasar para sobrevivir en medio de las confrontaciones y después de ellas, fueron evidencias usadas como modelo de estructuración de un perfil periodístico. Se identificó un elemento que fue tomado como referencia conceptual que intersecta la elaboración del perfil: la memoria. En las palabras de las personas habitan sus recuerdos, sus expectativas al futuro, las imágenes de una trayectoria de vida particular que se cruza con las de otros. La memoria es un insumo de la historia. Por tanto, el recurso de la memoria se utiliza como estrategia pedagógica en la enseñanza del perfil periodístico. En el proceso también se encuentran implícitos ejercicios de lectura crítica en el aula, por extensión, un uso social de la lectura como actividad de análisis textual que da cuenta de quién habla y en qué contexto lo hace.

Por otro lado, teniendo en cuenta el trabajo que se hace con las personas, de revelar algunas de sus intimidades, esto exige que se refrende el componente ético en el periodismo tanto como en la elaboración del perfil. Desde luego, esto es transversal por el respeto a los seres humanos y sus testimonios, y se convierte en un aspecto pedagógico fundamental. De igual manera, en los informes del Centro de Memoria Histórica se observa cómo intervienen los periodistas, informadores del contexto y reconstructores sistemáticos de esos repertorios con la mayor fidelidad posible, teniendo en cuenta la diversidad de voces, lugares y situaciones

narradas. Los informes trabajados afirman que, en virtud de lo anterior, no se busca una unidad configurada metodológica y conceptualmente como *memoria colectiva*, sino la exposición de una multiplicidad que converge en la cruenta realidad que vivieron los sobrevivientes:

Esta tarea de reconstrucción de memoria histórica se emprende reconociendo la heterogeneidad de los relatos y de sus significados, que alude a la diversidad de sujetos y grupos que hacen memoria desde experiencias y contextos diferentes. Esto supone rechazar cualquier intento por condensar estas memorias bajo una sola lógica narrativa o marco explicativo, o atribuirles un sentido cerrado, fijo e inmutable (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 329).

Aspectos como los anteriores fueron asumidos en el proceso pedagógico en el aula, como parte del proceso de aprendizaje del perfil periodístico. No se puede negar la importancia de la lectura de los autores ya mencionados (Wolfe, Capote), que propiciaron un acercamiento al género, sin embargo, todo lo que implican los informes del Centro de Memoria Histórica, específicamente para los seres humanos como protagonistas, generan insumos pedagógicos y estructurales para la elaboración del perfil, puestos a disposición del proceso en el aula.

De otro lado, el reconocimiento del otro es fundamental para la preparación de la escritura del perfil porque en este género convergen varias voces, es decir, la persona protagonista, las fuentes de apoyo y la del propio periodista. Es importante que los estudiantes puedan comprender que no necesariamente se trata de elegir protagonistas famosos o importantes; muchas personas que no ocupan lugares destacados dentro de la estructura social representan historias significativas para la construcción de una memoria histórica y social. En la elección se les solicita a los estudiantes descartar familiares y amigos; se trata también de un ejercicio en el que buscan establecer el contacto con una persona con quien no se encuentren directamente relacionados en la actualidad.

En el semestre académico anterior se leyeron obras de autores emblemáticos norteamericanos en los géneros del periodismo; por ello, quizás los estudiantes eligieron personas con cierto reconocimiento social o cultural (músicos, maestros, empresarios exitosos, políticos, etcétera). Ahora la elección del personaje a entrevistar estuvo mediada por los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (excombatientes, víctimas del conflicto, desplazados, etcétera).

En clase, al afrontar la realización del ejercicio de la entrevista, empezaron a brotar las siguientes preguntas y respuestas, cuyo proceso se transcribe en su totalidad:

— ¿Y qué pasa si no me quiere responder?

— No lo puedes obligar.

— ¿Y si se pone a llorar?

— Eso puede pasar básicamente por dos cosas, que lo hiciste sentir mal con algún comentario lo cual no estaría bien y debes disculparte o que está llorando porque se ha conmovido al reconstruir algo que le produce mucho dolor, lo cual está bien porque indica que le estás haciendo las preguntas adecuadas; dale un momento para que se pueda tranquilizar; pregúntale si quiere seguir (seguramente te va a decir que sí porque estás siendo respetuoso) y sigue adelante con la entrevista.

— ¿Y le puedo preguntar qué sintió cuándo mataron a su hijo?

— Hay preguntas que resultan un poco obvias y no es necesario hacerlas, puedes pedirle mejor que te describa el día en que perdió a su hijo y allí te darás cuenta cómo se sintió; es muy importante no revictimizar a las personas; hay que tratar que el entrevistado no vaya a experimentar durante tu entrevista la sensación ahora de ser tu víctima.

Después de socializar estas inquietudes, los estudiantes procedieron con el desarrollo de la actividad. A continuación se presentan fragmentos transcritos de algunos de los trabajos realizados por los estudiantes.

**Tabla 2.** Fragmentos de perfiles desarrollados por los estudiantes del curso

ESTUDIANTE	FRAGMENTO DEL PERFIL
Alejandra	Apenas entré a su lugar de trabajo, percibí en su rostro angustia sobre lo que iba a pasar, puesto que sabía que se trataba sobre recordar cosas que a ella le gustaría olvidar.
Natalia	Pude notar un sentido humanitario al momento de hablar de sus pacientes, con nostalgia y tranquilidad menciona una de sus primeras pérdidas como profesional [...] A partir de ese recuerdo logré entender que Óscar Javier y sus colegas cirujanos no solo trasplantan órganos, principalmente trasplantan esperanzas y nuevas oportunidades de vivir otra vez.
Nicole	Mateo, un exsicario, desde pequeño sentía la maldad, quería vivir la vida a su manera. Esta vida no fue la que le tocó, fue la que él decidió llevar, le encantaba lo que hacía, cómo se sentía, cómo podía experimentar lo que él quisiera sin que nadie le dijera nada. <i>“Me gustó la sensación que se sentía, el revólver cuando vos lo disparás, ver cómo gritaba un man que no era de mi afecto mientras lo fogueaba”.</i>
Isabella	Le sudaba el cuerpo, le lloriqueaban los ojos, pero esta vez no fueron los medios los que la descubrieron en un mar de lágrimas sino yo. Esta vez no lloraba de felicidad, esta vez lloraba de miedo, sus ojos tenían una expresión nerviosa, inquieta y de desasosiego que me desencajó.
Valentina – Valeria	<i>“En combate son pocos los momentos que quedan para sentarse en medio de la espesa selva a pensar y tratar de mantener la calma, pero esa noche parecía ser un momento perfecto para acostarse en la tierra a contemplar las estrellas y pensar en mi hermosa familia”.</i> Se refería al día en que creyó había acabado todo. Esa noche que aparentaba ser tan tranquila, se convirtió en su peor pesadilla. El campamento fue emboscado por la guerrilla, en medio del combate tres balas atravesaron su cuerpo, dañando sus intestinos, lo cual lo llevó a permanecer internado en el hospital por más de seis meses, y otros seis en tratamiento.
José Luis	Cartago lo vio nacer y no pasaron más de dos meses hasta que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar fue a su rescate. Su cuadro clínico indicó desnutrición en segundo grado y era imposible que esa familia lo tuviera. Entró a la larga lista de niños que buscan ser adoptados.
Natalia Laura	El tiempo pasa y su hija, Hillary, aún no sabe que ella es su madre, por el simple hecho de que se siente juzgada y afligida, por ser discapacitada, por ser negra, por llevar malos olores en su cuerpo y por no ser una persona “normal” capacitada para sacar adelante una niña.

Fuente: entrevistas realizadas por los estudiantes.

Antes de la entrega de los escritos finales, se realizó una conversación en la cual algunos estudiantes manifestaron sus sensaciones durante el proceso sobre la adquisición de herramientas y técnicas de elaboración del perfil periodístico; era la primera vez que se abocaban a ese ejercicio. En términos generales, expresaron satisfacción, pero también ansiedad por desarrollar el trabajo de campo. Una vez clarificados los últimos detalles, procedieron a realizar el trabajo integrado (el perfil), cuyos criterios de evaluación se enuncian a continuación:

**Tabla 3.** Rejilla para la evaluación del perfil periodístico

Aspectos a evaluar	Cumple	Cumple parcialmente	No cumple
La escritura refleja el proceso de investigación que ha desarrollado previamente			
Realiza una cuidadosa revisión de la ortografía y redacción			
Cumple con la extensión acordada (1200-1500 palabras)			
Incluye tres fotografías del personaje y su contexto			
La escritura tiene coherencia y cohesión			
Describe personaje, acciones, espacio y tiempo			
Cumple con las características del perfil periodístico revisadas en las sesiones de clase			
Evidencia la elaboración de las entrevistas e incluye citas textuales			
Presenta un título que da cuenta de la persona y el contenido del texto			
El tratamiento de la información es ético (profesional)			

Fuente: elaboración propia.

Antes de la entrega final, se realizaron asesorías y un ejercicio de coevaluación (sin calificación) entre pares que resultaron muy significativos para los estudiantes porque pudieron conocer las recomendaciones de sus compañeros. También se hizo en clase una lectura oral, voluntaria, de algunos de los perfiles. Por otro lado, en términos de los requerimientos de tiempo es recomendable continuar con este tipo de ejercicios en otras asignaturas o en un semillero de investigación. También publicar una memoria con la experiencia y los textos de los estudiantes.

## Reflexiones finales

Luego de la sistematización escrita de esta experiencia pedagógica, se colige una apropiación de los elementos constitutivos del perfil periodístico por parte de los estudiantes. La decisión de presentarles algunos informes del Centro de Memoria Histórica fue pertinente en términos de la sensibilización que produjo en los alumnos y de la evidencia que incorpora la familiaridad (mejor, la cercanía, la experiencia) con los temas de trabajo. Lo anterior quiere decir que la estrategia pedagógica fue ajustada al contexto y a la primera tarea de acercar a los estudiantes a la concepción y arquitectura de un perfil periodístico, a instancias de

la lectura de autores fundamentales de este género. De igual manera, el aspecto ético de la función del periodista quedó confirmado como un principio indiscutible: al retratar a un ser humano con sus vicisitudes, debilidades, fortalezas. También es necesario considerar todo el panorama histórico, social, político y cultural en el que emerge el protagonista de la historia, para que el equilibrio del periodista en el proceso investigativo, de producción y publicación del perfil, sea identificable por todos los lectores y por los propios retratados.

Dentro del ejercicio docente, el compromiso con las funciones del periodismo implicó la revisión permanente de las prácticas pedagógicas que se desarrollaron en el aula. De acuerdo con la idea de que el protagonista de un perfil periodístico puede ser cada ser humano, asimismo, al docente le compromete atender el contexto en el que se desarrolla el trabajo profesional, haciendo eco de inquietudes sobre la pertinencia de las preguntas, de los consensos con las personas sobre lo que es publicable y sobre las limitaciones a las que se ve abocado un periodista, independientemente del género en el que intervenga. Todo lo cual configura el espacio de las decisiones que el docente toma frente a sus estudiantes. La interrelación entre lo profesional y lo humano siempre estuvo presente en el desempeño de las funciones docentes durante el proceso. Por lo tanto, en el caso de los ejemplos tomados (los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica), se determinó abrir espacios de discusión sobre las implicaciones del conflicto armado colombiano en el país, pero sobre todo para los protagonistas de los relatos, y en qué medida la labor del periodista ha de afirmarse en ese centro de la balanza que separa la incidencia directa con lo narrado, libre de juicios, y el compromiso de hacer un trabajo idóneo.

Ahora bien, la elaboración del perfil periodístico es una de las estrategias para cualificar la producción escrita. El periodista escoge lo que se puede convertir en insumo para posteriores historias, si bien el trabajo con el perfil no es una condición previa y necesaria para la creación literaria. Pero su utilidad es innegable, así como ocurrió con las obras de García Márquez o Capote, quienes construyeron la trama de sus novelas prefigurando las características de sus personajes y sus entornos, aproximándose a un retrato de las situaciones (Mo, 2011), que también hace parte de la estructura del perfil.

La palabra *retrato* es clave, pues alude a una fijación de una personalidad en el tiempo, un recuerdo que merece ser anclado en la memoria social por diversas circunstancias que empiezan por el interés del periodista y aquello que destaca en el perfil, pero también por la asignación de la comunidad, es decir, de los espectadores, que emplazan los elementos de ese trabajo y los asumen dentro de sus propias cotidianidades como algo tan humano que merece la reivindicación.

Pues si un personaje puede ser presentado de manera tan destacada, equivale a que, eventualmente, todos tienen una historia que contar, que determina el reto del periodista (Rosendo, 1997). Es decir, de posicionarlo en el tiempo y el espacio como un actor social que en su momento aportó a la historia y cuyo retrato merece ser, como dice Blanca Mo, hecho con palabras. Quizás por eso es que Anderson (2006) alude a la palabra “sinceridad” para hacer su trabajo, acompañada del acto intuitivo, todo lo cual redundará en la confianza de los entrevistados quienes saben que sus sensaciones serán respetadas y se hará un tratamiento adecuado de la información recabada.

El lugar del periodista, pues, es el del investigador que se sitúa en medio del aparente aburrimiento que tiene ante sí y le da forma, de manera honesta, en tanto que consigue que el ser humano, que reivindica, firme el contrato de comunicación y, de la mano, puedan recorrer el puente que el lenguaje abre ante ellos. Por lo demás, cuando el periodista cierra el círculo de conocimiento con su personaje, confirma los mecanismos por los cuales su trabajo se inscribe en el escenario de una práctica cultural. De ahí que el perfil periodístico contenga las particularidades para entender la interrelación de un ser humano con su contexto, la influencia del uno sobre el otro y la manera como la historia de la humanidad se construye desde las cotidianidades, que hacen la diferencia, a tal punto que merecen ser contadas y leídas. Lo anterior, en última instancia, se convierte en la base de los contenidos que se imparten en el Taller de Comunicación escrita de la universidad: la relevancia del otro y su aporte a la historia social de la comunidad. Al hablar de historia, la memoria queda inscrita como fundamento de todos los procesos de comunicación, indispensables para madurar como sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, J. L. (2006). *La mirada del periodista*. España: Asociación de la Prensa de Aragón.
- Bourdieu, P. (1995). La influencia del periodismo. En: *Revista Causas y Azares*. 3, 55-64. Buenos Aires: Cora Garmanik.
- Bourdieu, P. (2004). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Centro de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Charaudeau, P. (2014). El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional. *Revista ALED*. 14(1), 7-22. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Díaz, R., Gubern, R., Sorter, M., y Visacovsky, S. (1986). La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. *Revista Nueva Antropología*. 9, 103-126. México D.F: Asociación Nueva Antropología.
- Esteban, I. (2016). El testimonio como literatura. (pp. 10-11) Periódico *Pérgola*. Bilbao.
- Guerriero, L. (s. f). *El arte de hacer un perfil consiste en saber mirar*. Recuperado de <http://delaurbe.udea.edu.co/2015/09/30/el-arte-de-hacer-un-perfil-consiste-en-saber-mirar-leila-guerriero/>
- Hawkes, T. (2006). Prefacio en: Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1994) *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mena, L. A. (2010). *Descifrando huellas, periodismo del mimeógrafo al ciberespacio*. Cali: Ediciones Periodismo Libre.

- Mo, B. (2011). *Retrato con palabras: el perfil periodístico como género*. Recuperado de <http://in-genia.blogspot.com.co/2011/06/retrato-con-palabras-el-perfil.html>
- Montiel, M., y Villalobos, F. (2005). La enseñanza del periodismo en el siglo XXI: un desafío entre lo impreso y lo digital. *Revista Telos* 7(3), 397- 411. Maracaibo: Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín.
- Ortiz, M. P. (2003) *Taller de periodismo y literatura*. Cartagena de Indias: FNPI.
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales y redefinición de las identidades de los inmigrantes en El Raval (Barcelona): aportaciones desde la comunicación*. Tesis doctoral Ciencias de la Comunicación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rivas, R. (2017). *Perfil periodístico*. Recuperado de <https://catedratico55.wordpress.com/2017/08/07/el-perfil-periodistico/>
- Rosendo, B. (1997). *El perfil como género periodístico*. En: *Revista Comunicación y Sociedad*. 10(1), 95-115. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Torres, J. D. (2011). *La arquitectura sutil. La dimensión estética del perfil periodístico en América Latina*. Tesis de grado Comunicación Social-Periodismo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

# **EL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA ESCRITURA Y LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA**

Carolina Catacolí Camacho<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: [ccatacoli@uao.edu.co](mailto:ccatacoli@uao.edu.co)

## Resumen

En este artículo se analiza el proceso de escritura argumentativa, en el marco del curso Expresión Oral y Escrita, con estudiantes de primer semestre que hacen parte de distintos programas de la Facultad de Ingeniería, en la Universidad Autónoma de Occidente, durante el último semestre del 2018. Los marcos de referencia de este trabajo se desarrollaron en torno a los conceptos de “pensamiento crítico”, “argumentación” y “composición escrita”. Se usaron como principales fuentes de información los trabajos de Facione, P. (2007), Rodríguez, M. (2018), Cassany, D. (1989, 1999) y Cárdenas, A. (2013). A partir de los presupuestos planteados por estos autores, se analizaron algunas de las producciones más relevantes de los estudiantes. Finalmente, la principal conclusión del trabajo fue que el ejercicio de escritura que sitúa a los estudiantes en un modelo específico, relacionado con su campo disciplinar, logra que estos tengan un mayor nivel de apropiación de los procesos de escritura y terminen con éxito un artículo de revisión.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, argumentación, composición escrita, artículo.

## Abstract

This paper analyzes an experience on argumentative writing (IEEE format) involving first- year engineering students enrolled in the Oral and Written Expression course offered at the Universidad Autónoma de Occidente during the last semester of 2018. The reference framework for this work revolves around the concepts of “critical thinking,” “argumentation,” and “written composition.” The works by Facione, P. (2007), Rodríguez, M. (2018), Cassany, D. (1989, 1999), and Cárdenas, A. (2013) comprise the main sources of information, and provide a series of perspectives for the analysis of some of the course’s most remarkable writings. The paper’s conclusion is that a writing exercise that place students in a specific model –one related to their discipline– leads them to achieve higher levels of appropriation of the writing processes, together with a more successful completion of a review article in the IEEE format.

**Keywords:** Critical thinking, argumentation, written composition, article.

# Introducción

Los desarrollos de los últimos años en el campo de las didácticas de las lenguas han demostrado que escribir en el ámbito académico implica mucho más que asumir una técnica o considerar que con una serie de recetas los estudiantes “resuelven” una problemática académica, cuyo fin último, casi siempre, es la producción de un escrito. Hoy en día tenemos mayor consciencia de los altos requerimientos, tanto lingüísticos como discursivos, que exige la composición escrita; también, en la era de la sociedad de la información digital, las comunidades académicas y científicas muestran la importancia de la escritura en los campos del conocimiento.

Vivimos en una sociedad alfabetizada en donde, siguiendo a Daniel Cassany, “nuestra propia mente piensa con signos gráficos, y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales” (1999, p. 12). Es necesario asumir un ejercicio reflexivo capaz de dar cuenta de la complejidad de la escritura y la lectura; además, porque el ámbito educativo también está cambiando y se orienta, cada vez más, hacia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Ya no se trata, pues, de tener una receta; más bien se requiere “formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida” (Díaz y Hernández, 2010, p. 156). Si bien la escritura compite por su hegemonía en las redes sociales, con Instagram y YouTube, es común escuchar que “los jóvenes no escriben” o lo “hacen mal”, limitando su expresividad a los pocos caracteres que permite Twitter o Facebook.

Para tratar de mitigar estas impresiones, los maestros contamos con algunos marcos teóricos y conceptuales que nos sirven de soporte para revalorizar nuestras actividades diarias; como referencia principal de este trabajo aparecen el pensamiento crítico, el interaccionismo y el constructivismo; mientras que, como metodología se trata de la sistematización de experiencias.

## **Pensamiento crítico, escritura y argumentación**

Angélica María Rodríguez (2018), en una revisión somera de las políticas públicas implementadas en distintos países latinoamericanos, constata la importancia del pensamiento crítico en los procesos educativos; por ejemplo, muestra que en Colombia los lineamientos para la evaluación, promovidos por el Ministerio de Educación (2009), identifican al pensamiento crítico como una competencia general en la formación universitaria. Otros países como Ecuador, Chile y México, tienen sus respectivos programas para fomentar el pensamiento crítico. En el primer caso, en el año 2011, Ecuador implementó en el Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal un Curso de didáctica del pensamiento crítico dirigido a los docentes; por otro lado, desde 2005, Chile ofrece el Programa BETA-PUCV, dirigido a los estudiantes que desean potenciar sus capacidades cognitivas y mantener la motivación por el aprendizaje. En México también puede revisarse el trabajo realizado por diferentes instituciones en torno al desarrollo de habilidades en niveles superiores. Los trabajos realizados en el CECAPFI, en la Universidad de Morelos y en la Universidad Nacional Autónoma de México son una muestra de ello.

En la academia este es un tema relevante. Como antecedentes, Rodríguez (2018) menciona los trabajos desarrollados durante la década de los noventa, en el siglo XX, e inicios del nuevo siglo lideradas por Facione (1990 y 2007), Olivares, Saiz y Rivas (2005), Montoya (2007).

Wacquant (2006), Paul y Elder (2003), López (2012), Martín y Barrientos (2009), Zoller (1991), Nickerson (1994), Shannon y Allen (2001). Al revisar Scopus, se observa que se han producido 57 artículos relevantes sobre el tema en los últimos tres años, en las áreas de humanidades y artes. En la región se destacan investigaciones como las de Rentería (2018), quien publicó un texto sobre pensamiento crítico afrocolombiano, mientras en Chile, Ossa-Cornejo y otros (2018) publicaron un artículo que muestra los niveles de construcción del pensamiento crítico y la incidencia en profesores y estudiantes de la Universidad de Bio Bio. Asimismo, López y Villa, Pereira y Puerta (2017) publicaron investigaciones que relacionan el pensamiento crítico y la imagen, o lo relacionan con un género discursivo específico como el ensayo. Finalmente, el artículo de mayor citación, de Castro y González-Palta (2016) analiza la incidencia de la creación de un grupo en Facebook en una clase, como apoyo para la construcción de pensamiento crítico, en la Universidad de La Serena, en Chile.

Además, el pensamiento crítico tiene un asidero en la filosofía, pues desde la antigua Grecia, con la idea de Paideia griega, se pretendía formar pensadores

críticos que a partir del uso de la mayéutica desarrollaran procesos de pensamiento autónomo y crítico frente a los diferentes dilemas que plantea la existencia. Platón recoge y evidencia en sus textos el interés de los griegos por formar espíritus libres capaces de reconocer la verdad y actuar en consonancia con ella.

## **El pensamiento crítico**

El concepto del pensamiento crítico ha sido importante desde el origen mismo de la cultura occidental. Se pueden rastrear indagaciones sobre el mismo en Platón, quien se asume como un ser independiente. Luego, la filosofía moderna se encarga de fundamentar esas habilidades superiores del pensamiento que llamamos pensamiento crítico. Afirma Rodríguez (2018) que Descartes, desde su teoría racionalista, plantea el pensamiento crítico como una cualidad o disposición del alma humana; mientras que para Kant, desde su fenomenología, el pensamiento crítico surge a partir del ejercicio constante de la razón:

En ese mismo orden, también es posible identificar elementos que sustentan la crítica desde la teoría racionalista cartesiana expuesta en sus *Meditaciones acerca de la Filosofía Primera* (Descartes, 2014) y, por supuesto, los postulados del pensamiento crítico, de la autonomía y la responsabilidad en la obra de Kant (2011); asimismo, hay elementos de la dialéctica hegeliana (Hegel, 2010) y marxista (Marx, 2014), así como ideas de la filosofía del lenguaje; componentes que se constituyen en fundamentos esenciales a la hora de iniciar procesos de ejercitación para pensar críticamente (Rodríguez, 2018, p. 59).

En cuanto a las habilidades del pensamiento crítico, la taxonomía de Bloom constituye también un precedente; menciona Facione (2007) que los expertos las clasifican en habilidades cognitivas y disposiciones; las primeras serían la “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (p. 4); las segundas se encarnan en “personas caracterizadas por ser juiciosas, sistemáticas, inquisidoras, buscadoras de la verdad, que confían en el razonamiento, de mente abierta y analíticas” (p. 8).

El pensamiento crítico permite tender puentes entre la razón, la intencionalidad y la conciencia, con el propósito de alcanzar la regulación. Y tal como afirma Rodríguez (2018), realizando juicios, el pensamiento crítico indaga por el conocimiento de un objeto determinado, recaba evidencias y asume una serie de criterios para poder construir una postura crítica. Se detallan a continuación las habilidades cognitivas que Facione (2007) recuperó en el panel de expertos y que se usaron para realizar el comentario sobre la actividad de aula seleccionada:

- Para interpretar se debe “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (p. 4).
- Analizar “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones” (p. 5).
- Evaluar es hacer una “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (p. 5).
- La inferencia es “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (p. 5).
- La explicación es tener “la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente” (p. 6).
- Finalmente, la autorregulación es el “monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios” (p. 6).

El pensamiento crítico es, entonces, la integración de las habilidades cognitivas y las disposiciones; pero, ¿qué ocurre cuándo este pensamiento crítico debe expresarse por escrito? Atendiendo a las particularidades de este medio, el pensamiento crítico se apropia de una serie de mecanismos que desde la escritura están pensados para expresar las habilidades que se ponen en juego en él. En el siguiente apartado se profundiza en este aspecto.

## Relación entre el pensamiento crítico y la escritura

Alfonso Cárdenas en su texto *Escritura, argumentación y competencias* (2013), plantea que desde el cognoscitivismo, se comprende la escritura como un proceso discursivo cuya lógica le impone un control mental orientado a recuperar diversos factores que en el uso oral pasan inadvertidos para cualquier hablante. Según Ferreiro & Teberosky (mencionados en el mismo texto), “para acceder a una escritura –histórica e individualmente– no bastaría con poseer un lenguaje; sería preciso, además, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje que permita tomar consciencia de algunas de sus propiedades fundamentales” (1979, p. 1).

En decir, más que solo un hacer o una traducción de la oralidad, la escritura es una forma de pensar, donde se pone en juego un modo de conocimiento e interacción, con el propósito de ajustar el texto escrito a ciertos modelos paradigmáticos y de acuerdo con los límites de la interpretación del patrón informativo asumido. Por ello, la escritura se encuentra enmarcada en lo que se llama una situación (Cassany, 1994), lo cual la impregna de las siguientes cualidades:

- Diferida, pues “al no exigir la presencia de un interlocutor inmediato y dejar en sus manos el control filológico de la ‘relectura’, admite la pluralidad de contextos, de lecturas y de interpretaciones” (Cárdenas, 2013, p. 2). Es decir, la ausencia de interpelación directa conlleva a un desdoblamiento de la escritura que se encarna, esta vez, en el lector, quien la integra a su mundo y la reinterpreta.
- Distanciada, dado que la situación también exige al escritor, una actitud reflexiva que permita minimizar la distancia entre él y el lector del texto.
- Controlada, porque el mismo texto posee herramientas que limitan la sobreinterpretación del lector; entre ellas, en palabras de Cárdenas (2013), “la estructura y el horizonte temático, el punto de vista explícito, las palabras-clave, la redundancia, las operaciones textuales, etcétera” (p. 3).

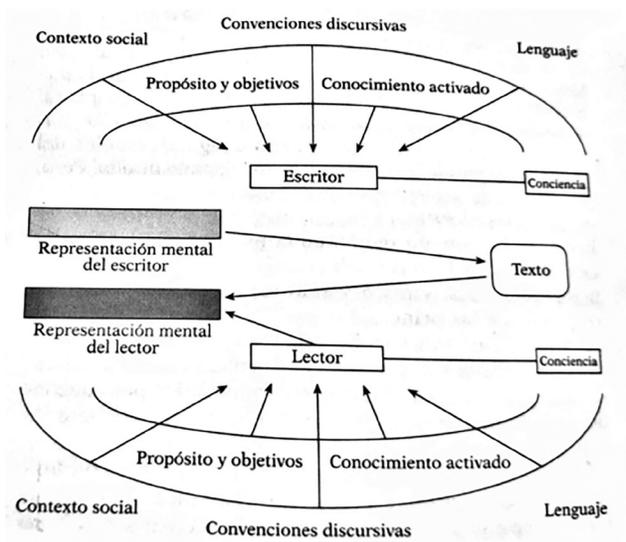
Otro elemento característico de la escritura es que, siguiendo a Cassany (1999), es una expresión de la actividad lingüística humana, como por ejemplo la conversación o los monólogos. Además, en forma general, los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación oral (p. 24). Los comentarios es otro de los insumos, y están determinados por los siguientes factores:

- Intención. De forma global, escribimos en una variedad de formas y con un propósito determinado; en este sentido, las intenciones llegan a ser mucho más

importantes que las mismas palabras. Esto ocurre porque escribir es una forma de usar el lenguaje para realizar una acción, y dado que la vida humana, en cierta medida, se caracteriza por la interacción social, afirma Cassany (1999) que “una gran parte de nuestras acciones son verbales, de modo que somos más palabras que hechos o estamos hechos de palabras” (p. 25). Asimismo, dicha interacción está mediada por un contexto comunicativo particular, y muchas veces, este último modifica la intención textual para construir su sentido. De tal modo, el proceso de interpretación del mensaje no solo implica el conocimiento del significado de las palabras; también es necesario saber reconocer el contexto extralingüístico.

- Contextualización. Las diversas formas de usos del lenguaje son, también, actos contextualizados situados en unas coordenadas espacio-temporales, protagonizadas por unos interlocutores concretos, que pertenecen a una misma comunidad (p. 27).
- Proceso dinámico y abierto. Este rasgo apunta a precisar que el acto comunicativo no es inmutable; al contrario, dependen de la interacción entre el autor y el lector y se construye y reconstruye en los actos de escritura y lectura, partiendo de los conocimientos previos de los participantes del acto y de lo enunciado por el texto. En este sentido, el modelo de interacción de Linda Flower (1994) es un buen ejemplo de esta integración que se da en el acto comunicativo.

**Figura 1.** Modelo de interacción propuesto por Flower



Fuente: Figura citada por Cassany (1999) y tomada de Flower (1994).

- **Discurso organizado.** Implica una serie de usos lingüísticos identificables y estructurados conocidos como géneros discursivos. Los textos están caracterizados por ser sistemas complejos de unidades lingüísticas de distintos niveles entre sí, que poseen reglas de organización textual determinadas.
- **Género y polifonía.** Los textos son heterogéneos y generales, dado su componente de interacción encarnada en un sujeto en particular y su inserción en una “tradicón discursiva” que aporta estereotipos, fórmulas, citas, etcétera, y posibilitan los actos comunicativos en la comunidad. De acuerdo con Cassany (1999), “...al tomar la palabra, todos tenemos deudas con nuestros predecesores, que se han encargado de afilar la herramienta que utilizamos” (p. 34).
- **Variaciones.** Las variaciones se reconocen en los usos dialectales relacionados con criterios geográficos, etarios y sociales, así como con los usos funcionales (formales, vulgares, objetivos, subjetivos, etcétera) y en las modalidades estándar que sistemáticamente se privilegian en la comunidad. Es decir, “aprender a escribir significa aquí aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que se nos ofrece” (Cassany, 1999, p. 36).
- **Perspectiva crítica.** Hace referencia al punto de vista y su innegable injerencia en la escritura dado que la producción de un texto no es neutral y necesariamente refleja la postura de quien lo escribe. Tal como lo hemos venido afirmando, la escritura hace parte de un acto de habla que se inscribe en un proceso de interacción complejo. El punto de vista se cuele en el texto en la selección de las palabras, los matices introducidos, la enciclopedia, los prejuicios personales y culturales, en fin, el mundo del autor y del lector.
- **Habilidades lingüísticas y composición.** Cassany (1999) menciona que “componer un escrito no solo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral” (p. 39). Esto se da porque cuando escribimos usamos todas las destrezas del lenguaje incluyendo la lectura (de borradores y material previo) y la revisión y organización, tanto en forma autónoma como con pares. Este último elemento acentúa el carácter colectivo de la composición, que, como proceso, incluye diversos grados de participación colectiva en su elaboración.

## **Argumentación**

En cualquier medio expresivo, la argumentación está incluida en la escritura, el modo de identificar el pensamiento crítico. Afirma Cárdenas (2013) que “la

argumentación es un proceso cognoscitivo basado en operaciones, cuyo fin es establecer medios de prueba acerca de la validez, la verdad, la probabilidad o la posibilidad de una hipótesis o planteamiento” (p. 6). Algunos antecedentes importantes de la argumentación son, desde la lingüística, la investigación que aparece en el texto *Falacias* (1970), de Hamblin, primer estudio sistemático de las falacias; desde la pragmática, las investigaciones de Austin, en *Cómo hacer cosas con las palabras* (1962); y Searle, con *Actos de habla* (1969). Cabe mencionar que dichos textos son parte de la revisión realizada a raíz de las dos grandes conflagraciones mundiales que a mediados del siglo pasado destruyeron Europa y llevaron a repensar el papel del pensamiento crítico en la ascensión al poder de regímenes totalitarios.

Plantin (1998) menciona en los estudios sobre la argumentación que hay varias encrucijadas teóricas que podrían confundir a un no experto en la materia. Ello debido a que los problemas del lenguaje son cada vez más complejos y diversos. Con el propósito de demarcar las perspectivas y que no se confundan los términos, el investigador propone dividir el campo en una serie de corrientes investigativas, de las cuales retomaremos las más pertinentes al trabajo de análisis desarrollado.

Inicialmente, aparece la línea que se pregunta sobre la cuestión del lenguaje y el pensamiento. Plantin (1998) lo sintetiza de la siguiente manera: “La argumentación es una actividad lingüística que se acompaña de una actividad de pensamiento que deja huellas de pensamiento” (p. 29) y, en este caso, estaríamos hablando de un abordaje lingüístico; o “la argumentación es una actividad de pensamiento que se expresa, que deja huellas en el discurso” (p. 29), y el abordaje sería desde la lógica de las ciencias cognitivas.

La otra línea pertinente hace referencia a la cuestión de la lengua y el discurso; o bien, “atañe a la lingüística de la lengua en el sentido saussuriano del término” (p. 29); o, por el contrario, “se considera la argumentación como un hecho de discurso, que atañe a la práctica del lenguaje en contextos” (p. 29). En esta última acepción emerge la definición más acorde a la orientación teórica que considera la argumentación como una psicolingüística o sociolingüística, dado que “el habla siempre es necesariamente argumentativa. Es un resultado concreto de la enunciación en situación. Todo enunciado trata de actuar sobre su destinatario, sobre el otro, trata de transformar su sistema de pensamiento” (p. 30).

Por otro lado, dado que dentro del análisis de la actividad de clase uno de los elementos que se retoma son los argumentos usados para una composición escrita, a continuación, se precisa:

Argumentos para composiciones. Dichas composiciones pueden obedecer a dinámicas temporales, secuencias de hechos, organizaciones de género, entre otras. Se caracteriza el manejo de la referencialidad y la organización del discurso en tablas, esquemas, listas, resúmenes, etcétera (p. 8).

Del mismo modo, para desarrollar la actividad de clase, los estudiantes usaron una serie de operaciones mentales dentro de las cuales se incluyen el análisis, la comparación, la descripción, la ejemplificación, la identificación y la reducción. Este tipo de argumentación usa los recursos del pensamiento y la estructura textual para soportar el conocimiento planteado. A partir de la relación entre pensamiento crítico, escritura y argumentación, a continuación, el comentario analítico sobre una actividad de clase.

### **Composición de un artículo**

La elección de desarrollar como trabajo final de la clase de Expresión Oral y Escrita un artículo de revisión es fruto de un acuerdo: se integra el eje transversal sobre escritura argumentativa que propone el Departamento de Lenguaje en el curso, con el fin de que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería se familiaricen con los modelos textuales propios de dicha comunidad académica; principalmente, el formato para artículos de investigación para ingenieros llamado IEEE. Como parte de la preparación del proyecto, se intercambiaron opiniones con el docente Andrés Mauricio González, del Departamento de Automática y Electrónica, de dicha facultad, quien aportó dos modelos de artículos IEEE (en español e inglés) y la página del ICFES sobre este tipo de artículo. La duración de este trabajo fue de cuatro semanas, en el último periodo de clases del semestre.

En primer lugar, se identifica la exigencia del pensamiento crítico; por tanto, se solicita a los estudiantes utilizar las habilidades cognitivas que se identificaron en la primera parte de este texto como uno de los elementos fundantes del pensamiento. El estudiante interpreta, analiza, evalúa, realiza inferencias, explica y se autorregula para poder producir un artículo que cumpla con lo solicitado. Además, como el texto se produjo mediante un proceso de composición, durante varias de las etapas se desarrollaron las habilidades cognitivas. En la tabla 1 se presenta un resumen de dicho proceso:

**Tabla 1.** Proceso de composición del artículo

Momento	Tema	Actividades	Insumos
Planeación	¿Qué es argumentar? Activación de saberes previos	Interpretación y análisis de los argumentos presentados en la película “12 hombres en pugna”, por medio de un taller y un conversatorio	Película “12 hombres en pugna”
	¿Qué caracteriza al artículo IEEE?	Análisis de las características del artículo IEEE, revisión de dos modelos de artículos. Identificación de las partes del texto y sus funciones	Presentación artículo IEEE, dos artículos modelo
	¿Cómo se construye un punto de vista?	Análisis y explicación de cómo se construye un punto de vista en dos artículos de opinión	Presentación situación comunicativa, situación de enunciación Artículos: Columna enmarihuana y columna sin marihuana, de Héctor Abad Faciolince
Textualización / ejecución	Borrador del artículo IEEE	Selección de un tema, búsqueda de información para analizar e interpretar, y luego incluir como parte de la tesis del trabajo	Rúbrica del trabajo final
		Interpretación de los contenidos encontrados en la búsqueda de información, con el objetivo de desarrollar inferencias y explicaciones con las cuales construir el resumen del artículo que hace parte de los prolegómenos	
		Elaboración del borrador del artículo desarrollando la adaptación al formato e integrando, en el apartado de discusión, un punto de vista sobre el tema. El estudiante cuenta para este trabajo con el insumo de la rúbrica	Rúbrica del trabajo final
Evaluación	Autoevaluación	Proceso de autorregulación del trabajo por medio del diligenciamiento del formato de autoevaluación del Artículo	Formato de autoevaluación del artículo
	Revisión del borrador por parte de la docente		

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de las evidencias

Algunos de los trabajos de los estudiantes posibilitan analizar cómo estas habilidades se ponen en juego al momento de producir un texto. En este sentido, de entre todo el corpus de 50 estudiantes que presentaron el ejercicio de escribir un artículo IEEE, se seleccionó el trabajo de un alumno que propone trabajar el tema de la automatización en la industria. Dado que en los diferentes formatos usados en la clase se sitúa el artículo como un texto que debe adecuarse a las características de las normas IEEE y, además, desarrollar una argumentación, se procedió de la siguiente manera para construir una rúbrica del trabajo:

- Se hizo una presentación donde se tipificó el artículo IEEE.
- Se caracterizaron los rasgos de una argumentación escrita por medio del análisis de una situación comunicativa específica.
- Se construyó, con los estudiantes, la rúbrica del artículo IEEE que sintetiza los dos constructos estudiados en los puntos anteriores.

Como resultado de este proceso, los estudiantes realizaron un primer borrador, usando como guía la rúbrica de la actividad (tabla 2).

**Tabla 2.** Rúbrica del artículo

Crterios	Excelente	Bueno	Insuficiente
1.El texto se adecua a las solicitudes formales especificadas en la presentación	El escrito se presenta con normas IEEE, tiene la extensión adecuada, revisa y retoma fuentes documentales del 2012 al 2017/18, en español, inglés y portugués	El escrito no cumple con uno de los siguientes elementos: Utiliza normas IEEE, tiene la extensión adecuada, revisa y retoma fuentes documentales del 2012 al 2017/18, en español, inglés y portugués	El escrito no cumple con la aplicación de las normas IEEE, no tiene la extensión adecuada ni revisa y retoma fuentes documentales del 2012 al 2017/18, en español, inglés y portugués
	1,25	0,62	0,41

<b>Criterios</b>	<b>Excelente</b>		<b>Bueno</b>		<b>Insuficiente</b>	
2.El texto contiene los prolegómenos del artículo	El escrito tiene un título, menciona a los autores y contiene un resumen o Abstract que tiene las características detalladas en la presentación		El escrito no tiene uno de los siguientes elementos caracterizados en la presentación: Título, autores y resumen o Abstract		El escrito no tiene ninguno de los prolegómenos del artículo	
	1,25		0,62		0,41	
3.El autor desarrolla su punto de vista sobre el tema usando la argumentación	Se hace el análisis del tema soportado en dos apartados: los resultados y la discusión		Se hace un análisis del tema soportado en uno de estos apartados: Los resultados o la discusión		No se hace un análisis del tema	
	1,25		0,62		0,41	
4.El estudiante entrega a tiempo el trabajo	El estudiante cumple con la entrega del trabajo				El estudiante no cumple con la entrega del trabajo	
	1,25				0	

Fuente: Elaboración propia.

En el trabajo del estudiante se observa que la búsqueda de información cumple con los criterios exigidos en la rúbrica. En el primer criterio se especifica que la adecuación incluye revisar fuentes recientes en lengua materna y en una lengua extranjera (aunque en la rúbrica solo aparecen dos opciones: inglés y portugués, en el salón se amplió al uso de otras lenguas importantes para el campo disciplinar).

Siguiendo a Facione (1997), al integrar las fuentes se ponen en juego procesos de inferencia pues identifica elementos importantes para extraer conclusiones razonables. Por ejemplo, en el fragmento (figura 2) el estudiante utiliza fórmulas para presentar la información de la fuente como la frase subrayada y organiza con los contenidos un párrafo coherente que da cuenta del sentido que tiene en el texto el concepto “automatización”. Además, usa el modo correcto de citar según la norma del Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (IEEE). Sin embargo, en este primer borrador todavía no construye un juicio propio sobre el concepto, por lo que la voz del estudiante se encuentra subordinada a la voz de las fuentes de información.

**Figura 2.** Fragmento que explica el concepto “automatización”

II. AUTOMATIZACIÓN.

La automatización es un proceso que consiste en la aplicación de diferentes tecnologías para controlar o monitorear algún proceso dentro de las fábricas, esto por medio de alguna máquina, aparato o dispositivo que por lo general cumple tareas que se basan en la repetición, lo cual busca reducir el mínimo la intervención humana.

Según la firma alemana KUNBUS la automatización es un proceso que, si se realiza de forma masiva en las empresas, este aumentaría de forma considerable la producción y efectividad dentro de las mismas, además de crear una nueva construcción del lugar de trabajo (Arbeitsplätzen) y una simplificación (Vereinfachung) en como el trabajo se desarrollaría para los empleados. Además de los anterior esta Firma habla de que la automatización también da beneficios como los de un tiempo de producción mucho más rápido y mucho más barato y por otra parte este tipo de procesos se puede dar un precio mucho más favorable para la venta del producido. [1]

Fuente: Trabajo de un estudiante.

Si bien el texto alcanza algunos de los requerimientos señalados en la rúbrica, otros quedaron pendientes, como es el caso de las partes que constituyen el formato. El formato está dividido en partes: introducción, metodología, resultados y discusión; aunque está diseñado para mostrar los resultados de una investigación, en el caso particular de esta clase, se usó para la elaboración de una escritura pertinente al tema. Sin embargo, el estudiante omitió algunas partes como la metodología y la discusión. Una posible razón por la cual se presentó esta situación tiene que ver con que los estudiantes, al entregar un borrador, todavía no se sienten completamente seguros de las fuentes consultadas ni de la valoración construida; por ello, tienen reticencias para mostrar el texto en su totalidad (figura 3):

**Figura 3.** Primera página del borrador



Fuente: Trabajo de un estudiante.

Junto con las sugerencias entregadas en el borrador, a los estudiantes se les facilitó una rejilla de autoevaluación del artículo (figura 4), instrumento que propicia prácticas metacognitivas, en la medida en que los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos y son capaces de autorregularse.

**Figura 4.** Rejilla de autoevaluación del artículo IEEE

AUTOEVALUACIÓN TRABAJO FINAL EOYE			
CRITERIOS	INDICADORES		
El texto se adecua a las solicitudes formales especificadas en la presentación	El trabajo usa las normas IEEE		
		SI	NO
	Margen y organización textual		
	Tamaño y tipo de letra		
	Citación y referencias		
	Tiene la extensión solicitada		
	Revisa y retoma fuentes documentales actuales		
	En español		
	En inglés		
	En portugués		
Otro ¿Cuál?			
El texto tiene prolegómenos	Prolegómenos		
	Tiene título creativo		
	Menciona a los autores y establece su autoridad		
El autor desarrolla su punto de vista sobre el tema usando la argumentación	Análisis		
	En los resultados se listan los últimos títulos relevantes de la literatura del tema		
	Resumen los más importantes referentes del tema		
	En la discusión de los resultados se usan párrafos argumentativos de tipo racional para convencer sobre la validez del punto de vista		
<b>OBSERVACIONES:</b>			
_____			
_____			
_____			

Fuente: Elaboración propia.

Con base en este formato y las sugerencias en el borrador, el estudiante asumió la escritura final del texto. En cuanto a sus más notables mejoras, cabe señalar que se observa un apropiamiento del concepto y un dominio en cuanto a los destinatarios, a quienes debe convencer de la validez de sus juicios. Esto lo logra cuando demuestra que es consciente de los aspectos negativos del tema; incluso, usa un ejemplo para ilustrar la idea (figura 5):

**Figura 5.** Fragmento del texto donde se plantea el punto de vista

## V. DISCUSIÓN

Ya hemos visto que la automatización tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles, uno de estos puntos por los cuales no se ha tomado como un método para revolucionar el funcionamiento de la industria y de la sociedad, es el miedo latente en que las máquinas nos quiten el trabajo a nosotros los humanos, por lo cual este proceso se ha visto de manera negativa por parte de la clase obrera creando fuertes oposiciones por parte de esta. Pero es normal si la única manera en que han tenido contacto con la automatización es cuando se ven reemplazados. Lo anterior lo podemos ver cuando hablamos de profesiones que existían hace unos años y hoy en día si han visto reemplazadas por aplicaciones para celulares que son totalmente gratuitas, como las ya mencionadas en este artículo, la persona que atendía los "Call center" de los taxis y ordenaban los pedidos de este servicio, cosa que ahora hace una aplicación con mayor eficacia y ningún costo adicional para el consumidor y una inversión muy pequeña para las empresas que decidan utilizar estos métodos.

Fuente: Trabajo de un estudiante.

También logra mantener la continuidad del tema tejiendo las correlaciones, como cuando usa expresiones catafóricas del tipo "ya hemos visto que", que aluden a información desplegada con anterioridad en el texto y esto le permite controlar el referente.

Finalmente, el estudiante cierra el texto mostrando la validez de su punto de vista, utilizando una refutación del argumento contrario que previamente ha presentado como parte de los resultados del artículo. Por ello, introduce nuevos ejemplos que sustentan su punto de vista como cuando afirma "un ejemplo

claro de esto es el de los campesinos quienes antes utilizaban animales para el arado” (figura 6).

**Figura 6.** Fragmento de contraargumentación

Pero también debemos destacar que la automatización ha creado muchos empleos y mejorado la calidad de vida de los obreros que antes trabajaban valiéndose de su propia fuerza, un ejemplo claro de esto es el de los campesinos quienes antes utilizaban animales para hacer el arado, mientras que ahora se pueden utilizar diversas máquinas que se demoran menos y les evitan demasiado trabajo no solo a ellos sino también a los animales que eran utilizados para estos trabajos. Además de

Fuente: Trabajo de un estudiante.

En cuanto al cierre del texto, el estudiante integra los contenidos rastreados sobre el tema sopesando las ventajas y desventajas de la automatización, que es su tema, para formular una propuesta integradora que permita la vinculación de procesos de automatización a las empresas, sin afectar, de manera tan definitiva, la posibilidad de generación de empleo de la organización (figura 7).

**Figura 7.** Conclusión del artículo IEEE

la educación y preparación. Es por eso que la mejor opción para que la automatización sea más utilizada es la de crear máquinas y métodos los cuales no reemplacen por completo al operario, sino que funcione por medio de instrucciones de este o por lo menos hasta que los trabajadores reciban las capacitaciones o la educación para ocupar otro cargo, lo cual causaría una mejora en las condiciones de vida y laborales para las personas que subsistan gracias a este tipo de labores.

Fuente: Trabajo de un estudiante.

## Conclusiones

El trabajo analizado fue elegido entre dos grupos que pertenecen al curso Expresión Oral y Escrita, de aproximadamente 25 estudiantes cada uno. La mayoría de ellos de primer semestre de distintas carreras de la Facultad de Ingeniería, de la Universidad Autónoma de Occidente. El trabajo fue escogido porque muestra el control de la construcción discursiva del texto y la adecuación al formato de trabajo IEEE. Cabe mencionar que el estudiante cuyo trabajo fue seleccionado proviene de un colegio de modalidad bilingüe y cursó el bachillerato internacional. Por esta razón, el estudiante manifestó, al indagar sobre sus conocimientos en torno a estructuras argumentativas, que estaba acostumbrado a desarrollar ensayos puesto que en su colegio le solicitaban hacerlos para finalizar cada periodo académico. Con lo anterior se observa el peso del concepto de capital simbólico y cómo este “determina las oportunidades de la vida de los agentes sociales” (Fernández, 2012, p. 35).

Si bien la clase integra los elementos necesarios para que cada estudiante, desde su heterogeneidad alcance los objetivos propuestos, no cabe duda de que en el logro de dichas metas, los procesos de formación que constituyen su formación previa tienen importancia. En cuanto al ejercicio de composición del artículo, es de resaltar, el valor de la rúbrica como un instrumento que permitió a los estudiantes planear su escritura y ajustar el texto a las funciones y destinatarios predeterminados. Asimismo, fue acertado el uso de una carpeta donde se pudiera mostrar el avance paulatino del texto, tanto por parte del docente como de los estudiantes, dado que es una “técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar sobre la producción escrita del alumnado” (Cassany, 1999, p. 264).

## Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castro, P.J., González-Palta, I. N. (2016). *Percepción de estudiantes de psicología sobre el uso de Facebook para desarrollar pensamiento crítico*. *Formación universitaria*, 9(1), 45-56. Recuperado de <https://ezproxy.uao.edu.co:2057/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=Pensamiento+cr%C3%ADtico&nlo=&nlr=&nls=&sid=6dc2f59e03938df5f14e841b183b3043&sot=b&sdt=b&sl=75&s=TITLE-ABS-KEY%28Pensamiento+cr%C3%ADtico%29+AND+DOCTYPE%28ar+OR+re%29+AND+PUBYEAR+%3E+2011&cl=t&offset=21&origin=resultslist&ss=plf-f&ws=r-f&ps=r-f&cs=r-f&cc=10&txGid=1a79a9d4eb5177a8996e6240d4b2acc4>.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- López, G. (2012). El pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22 (1), 41-60. Recuperado de <http://www.ipesad.edu.mx/repositorio1/BG-B04-19.pdf.pdf>.
- Martín, A., y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21 (2), 19-44. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/7150/7215>.
- Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21(1), 317-333. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/165/317>.
- Nickerson, R. (1994). The teaching of thinking and problema solving. En R. J. Sternberg (ed.), *Thinking and problem solving*. San Diego, CA: Academic Press, 409-449.
- Olivares, S., Saiz, C., y Rivas, S. F. (2013). Encouragement for Thinking Critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394. Recuperado de <https://>

[www.researchgate.net/profile/Sonia\\_Olivares\\_Moral/publication/269602858\\_Encouragement\\_For\\_Thinking\\_Critically/links/56bb01ef08ae2567351eeba1/EncouragementFor-Thinking-Critically.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Sonia_Olivares_Moral/publication/269602858_Encouragement_For_Thinking_Critically/links/56bb01ef08ae2567351eeba1/EncouragementFor-Thinking-Critically.pdf)

Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Martín, N. L. -S., y Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 12. Recuperado de <https://ezproxy.uao.edu.co:2057/results/citedbyresults.uri?sort=r-f&src=s&mltEid=2-s2.0-85044720751&mltType=ref&mltAll=t&imp=t&sid=8620f8cd286064730e2d29e60c594e72&sot=mlt&sdt=mlt&sl=868&s=REFEID%28%28%222-s2.0>.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. España: Editorial Ariel.

Paul, R., y Elder, R. (2003). *Una miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Rentería, C. A. V (2018). El arte literario y la construcción oral del territorio. Pensamiento crítico afrocolombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(2), 93-117. Recuperado de <https://ezproxy.uao.edu.co:2057/results/citedbyresults.uri?sort=r-f&src=s&mltEid=2-s2.0-85050885361&mltType=ref&mltAll=t&imp=t&sid=10199558b39f1a165f639de2c9779c11&sot=mlt&sdt=mlt&sessionSearchId=10199558b39f1a165f639de2c9779c11&origin=resulstlist&txGid=01e1d88b80a75c8cc6f1f4d23d09476f>

Rodríguez, M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53-74. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3015374>

Shannon, H., y Allen, T. (2001). Eficacia del programa de instrucción REBT en el aumento de rendimiento en estudiantes de matemáticas de secundaria. *RET, Revista de Toxicomanías*, 29(1), 10-17. Recuperado de [http://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET29\\_2.pdf](http://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET29_2.pdf)

Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa: entrevista con Loïc Wacquant. *Antípoda*, 2, 43-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81400203>

Zoller, U. (1991). *La solución de problemas de U y la paradoja de solución de problemas. Asuntos conceptuales en la educación ambiental*. Nueva York: Peter Lang.

# **¿Formar lectores en la universidad o para la universidad?**

Beatriz Elena Calle Cadavid<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: [HYPERLINK "mailto:becalle@uao.edu.co"](mailto:becalle@uao.edu.co) [becalle@uao.edu.co](mailto:becalle@uao.edu.co)

## Resumen

El objeto de este texto es reflexionar sobre la escuela y los simulacros y las máscaras que la sustentan. En esencia nos preguntamos por el lugar de la escuela misma en la formación y sus posibilidades: ¿es la escuela un tinglado de simulacros?, ¿qué esperar de un sistema en donde todo y todos somos una mercancía? Si en la escuela no hubiese individuos que se piensan a sí mismos –entiéndase maestros–, ¿qué camino es el que van a poder abonar, en otros, con su propia experiencia? Finalmente, nos preguntamos por la formación de lectores y escritores en la universidad y ponemos en discusión algunas perspectivas que tienen como propósito, directo o indirecto, educar para el mercado laboral al margen de la formación intelectual que sirva para estructurar la vida de los niños, niñas y jóvenes.

**Palabras clave:** formación de lectores, escritura, universidad, escuela.

## Abstract

This paper reflects on school and the simulations and masks that underpin it. It involves, essentially, a questioning about school's possibilities and its place in the training of students: Is school an array of simulations? What can we expect from a system in which everything and everyone is a commodity? If there are no educators willing to reflect about themselves, how could they use their own experiences to educate others? Finally, the paper asks about the training of readers and writers in college, and discusses about some perspectives that aim, directly or indirectly, to train students exclusively for the job market –perspectives that commonly ignore the intellectual education that structures the lives of children and young people.

**Keywords:** Readers training, writing, college, school.

## La escuela: ¿tinglado de simulacros?

La escuela cambia muy lentamente. John Dewey (1958), hace más de 60 años, afirmó que el problema central de los métodos educativos convencionales es la pasividad que engendran en los alumnos. Las escuelas, decía, son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas. Cuando se espera de los alumnos que sean oyentes pasivos, no solo se impide que desarrollen sus facultades críticas, sino que posiblemente se las debilita. Dewey es una voz que resonó ampliamente y fue determinante para que hubiese cambios en políticas educativas en Estados Unidos y Europa; sin embargo, los resultados hoy de pruebas internacionales –por ejemplo PISA– muestran el alarmante número de jóvenes que no alcanzan niveles de lectura suficientes para “funcionar” en la vida social, es decir, para cumplir mínimamente con su papel como ciudadanos: reclamar sus derechos, comprender instrucciones, plantear preguntas sobre lo que leen, ni refutar o sospechar de lo que leen o escuchan. El panorama de la educación superior no es más alentador. Por ejemplo, en Colombia los resultados de las pruebas de Estado, Saber Pro, alertan y conminan a las universidades a intensificar la formación lectora, escritural e investigativa de los futuros profesionales, pero al mismo tiempo, el Estado reduce el presupuesto disponible para formar jóvenes investigadores, dotar bibliotecas o apoyar programas innovadores de formación de maestros.

¿Qué esperar de un sistema en donde todo y todos somos una mercancía? Casi todo se compra o se vende: se venden y se compran personas, representaciones sociales, ideologías..., y la educación y la escuela han sido desde sus orígenes los aliados fundamentales para la reproducción en masa de cierto “tipo” de sujeto. Los manuales escolares son un ejemplo de la mercantilización en masa y de la distribución “rápida y efectiva” de estereotipos sociales.

Margaret Meek lo plantea enfocándose en el concepto de cultura, escritura y escuela: “Creemos que los niños deben ir a la escuela para aprender a leer y escribir, de modo que puedan leer y escribir para aprender. Pero, evidentemente esa no es toda la historia (...). La lectura y la escritura que hacen los alumnos en la escuela está moldeada para los propósitos de esta. Todo lo que se considera aprendizaje escolar posee su propia cultura escrita distintiva, que supuestamente los niños deben aprender como parte de la materia” (1991, p. 184). Es decir, en la escuela aprenden el código, y por fuera de ella aprenden, precariamente, sus usos sociales en tanto prácticas culturales.

Por otro lado, Quiceno (2002) es radical al afirmar que las instituciones no forman al individuo pues este se forma solo, de manera que si las instituciones no

forman, lo que hacen es facilitar experiencias para que el individuo comprenda, contradiga, reconozca, descubra, se sensibilice, y de esa manera se forme. Se trata de las posibilidades de la experiencia como capacidad del sujeto de comprender el mundo que lo rodea, su historia, su comunidad y así poder definir su propio sistema de valores. El concepto de “experiencia” ha sido crucial en el desarrollo de la ciencia, la filosofía y la misma religión. La experiencia nos acerca a las orillas ontológicas de la construcción de identidad y al individuo que al tener diferentes experiencias puede a su vez comprender no solo la experiencia misma sino su lugar en el mundo para hacer aquello que Quiceno (2002) defiende, a nuestro juicio acertadamente: individuo es aquel que rige su vida, que rige su destino, que dice para dónde va, que se da su propio tiempo, que se da su propio espacio, que se da su propio ritmo de vida.

El maestro primero es un individuo que se piensa a sí mismo antes de pensar incluso la pedagogía o la didáctica y que debería estar dándose tiempo, dándose espacio, rigiendo su vida... Quizás se da por hecho que ese maestro es un individuo porque fue formado en una escuela que, a su vez, forma en valores y que forma personas que también fueron formadas...: larga cadena en la que asumimos que la academia le da al sujeto la esencia como ser humano y la capacidad de poder acompañar en otras experiencias sensibles, susceptibles de ser vividas para que comprenda su lugar en el mundo y decida qué quiere ser o qué no quiere ser. Pensar en el individuo no es únicamente pensar en la institución que le da formación, pues como ya lo habíamos planteado, siguiendo a Quiceno (2002): se forma solo, y agregamos que se forma en la vida misma: los amigos, la familia, la calle e, incluso, la televisión y la internet (para escándalo de muchos, incluyéndonos). El asunto es aún más complicado: si en la escuela no hubiese individuos que se piensan a sí mismos –entiéndase maestros–, ¿qué camino es el que van a poder abonar, en otros, con su propia experiencia?

Otro concepto reiteradamente utilizado por los discursos educativos es el de formación integral. No obstante, no se está poniendo de relieve un elemento de la formación que ha sido de interés desde los antiguos griegos (solo por nombrar el contexto occidental), pero que en contextos tan ricos culturalmente como el árabe, hacen parte de su cultura y, por supuesto, de la escuela como parte de esa cultura. Nos referimos a la formación artística, no como una adenda para “ocupar el tiempo libre”, sino al desarrollo de proyectos formativos que atiendan las diferentes sensibilidades, y no solamente la sensibilidad con el entorno, con el planeta, con los seres humanos, con nuestra realidad, sino con un mayor nivel de abstracción de la realidad misma. Eso es, por ejemplo, lo que la sensibilidad poética permite. Para los griegos, primero, y los exponentes del humanismo y la

Ilustración italiana y alemana, después (periodos de gran desarrollo cultural), la formación en letras y en arte era un imperativo. Incluso, en la formación cristiana también había un componente de formación sensible, pues era necesario acercar al ser humano a la divinidad (tarea monumental), y ello pasaba obligatoriamente por el conocimiento de las sagradas escrituras que, –valga la pena decirlo– están investidas de las características de una obra poética. De manera que hablar de formación integral puede ser un “cliché”.

El arte no solo no es rentable para los propósitos económicos y políticos del Estado, sino que además es un riesgo. Martha Nussbaum lo dice sin ambages:

(...) los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología, salvo cuando están sujetos a la intimidación o a la corrupción. Como siempre, le piden a la imaginación que se extienda más allá de sus confines habituales y les muestre el mundo de una manera novedosa, y ni siquiera sirven a las ideologías cuyos preceptos básicos les parecen buenos (2013, p. 46).

La sociedad pone sus esperanzas de transformación en la escuela (sea esta primaria, secundaria o superior) y acepta los simulacros del Estado, que le indican que la escuela cambia y, efectivamente, lo hace, pero, lo que cambia son los dispositivos para dominar. Además, la escuela es precisamente uno de los aparatos ideológicos de control del poder (junto con la familia, la religión y el Estado mismo). Hablar de formación en la escuela es hablar de formación para la sociedad, no para el individuo. Desde esa perspectiva, no hay proyecto educativo o política de Estado que no hable de formación integral, de calidad, capital humano, persona, ciudadano, profesionales competentes, intersubjetividad, sociedad, comprensión integral, valores y principios éticos, dimensiones actitudinales e interculturalidad, etcétera. Por ejemplo, se dice que el propósito es trascender la formación profesionalizante, pero hablar de capital humano, de sociedad, de calidad, de valores, de ética, de actitudes... es hablar de sujetos útiles, productivos y eficientes para la sociedad, y hablar de estos sujetos en la sociedad es hablar de los sistemas de producción del mercado, es hablar de poder. Entonces, tratar de decir que no es profesionalizante es una idealización que ignora que el individuo se debe integrar a un sistema laboral y para ello debe ser productivo, aunque no necesariamente sepa quién es.

## ¿Se forman lectores en la universidad?

La Universidad Autónoma de Occidente y muchas universidades en Colombia y Latinoamérica ofrecen cursos de lectura y escritura que, de acuerdo con Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013, pp. 278-279), aportan al dominio de elementos básicos de la lengua y a la comprensión de las características generales de los textos. No obstante, los mismos autores reconocen que estos cursos no resuelven los problemas de lectura y escritura en las disciplinas específicas, aunque insisten en que son importantes, entre otras cosas, porque: a) sirven de puente entre la educación básica y la universidad y, b) apoyan el ingreso a la vida académica especializada y a las dinámicas de comunidades disciplinares. Indican también que surgen para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los semestres iniciales en el caso de las universidades colombianas.

Por su parte, Navarro (2013) se refiere a la “necesidad de los estudiantes de dominar las competencias retóricas demandadas a lo largo de la educación superior para poder insertarse en las culturas curriculares y profesionales vinculadas con sus carreras” (p. 710). En esta misma línea, Natale y Stagnaro (2016) afirman que “la mayoría de las ofertas son obligatorias, es decir, están entramadas en la malla curricular, se ubican al inicio de las carreras (primer año) y tratan aspectos generales del discurso académico a partir de géneros académicos frecuentemente solicitados en las carreras” (p. 205). En esta misma perspectiva, Paula Carlino (2013) habla de las necesidades de los jóvenes universitarios en términos de alfabetización académica.

Leme Britto (2009) reconoce que, “en el caso de las asignaturas de lengua materna, se verifican tres tendencias teórico-metodológicas: la primera, de carácter reparador-propedéutico, toma como contenido de la enseñanza aquello que supuestamente el estudiante debería haber aprendido en los niveles anteriores de estudio; la segunda tendencia, de carácter pragmático, enfatiza los aspectos ‘comunicativos’ de la lengua, especialmente los que se refieren a los géneros específicos de la profesión; finalmente, la tercera tendencia, valoriza los aspectos discursivos-textuales, aproximándose a una perspectiva de formación en los moldes de la enseñanza básica general que se propuso a la universidad en los años sesenta y setenta” (p. 1).

Así pues, los cursos de lectura y escritura han sido objeto permanente de críticas, entre otras cosas, porque se les ha delegado la responsabilidad de fortalecer la competencia para leer y escribir de los estudiantes universitarios, como si leer y escribir fueran temas que se explicaran y evaluaran al terminar las 16 semanas de clase. La pregunta que surgiría es: ¿por qué los cursos “genéricos” de primer semestre continúan en las universidades colombianas si su “efectividad” ha sido

cuestionada no solo por investigaciones en el campo, sino por los resultados que los mismos estudiantes obtienen, por ejemplo, en las pruebas de Estado Saber Pro en Colombia. Esto ocurre porque un modelo distinto como el de “Escritura a través del currículo” o “Escribir en las disciplinas” implicaría una inversión económica muy alta para las universidades, además de un denodado empeño de toda la comunidad profesoral y los equipos directivos por modificar el modelo de formación de los estudiantes universitarios. Lo afirma Bazerman (2016) cuando dice que en las primeras décadas del siglo XX surgió un “movimiento de colaboración” que buscó reunir profesores de todas las materias para que enseñaran escritura, pero este movimiento decayó rápidamente debido al aumento en la especialización de los departamentos en la escuela y la universidad, y a la búsqueda de la eficiencia en la gestión.

Si bien todos los aspectos anteriormente nombrados son importantes en sí mismos, no son suficientes para contribuir significativamente a la formación de un lector y un escritor universitario, como el que reclaman la industria, los Estados, la academia, entre otros, pero, sobre todo requiere y necesita este mundo convulso en permanente fragmentación. Leme Britto (2009) postula que las dificultades académicas de los estudiantes, asociadas a un bajo dominio para leer y escribir textos en la universidad, se dan porque no disponen de una formación intelectual que les permita un acercamiento al conocimiento formal. Se trata entonces de una problemática más amplia que, a nuestro juicio, supera el concepto de alfabetización académica y que, incluso, pone en discusión el trasfondo político y económico de asumir la lectura y la escritura como “uso”, lo que implica una percepción tecnicista de la educación de los sujetos, formación de empleados competentes para seguir instrucciones, comunicarse y adaptarse a las necesidades del entorno laboral. Se disocia la lectura y la escritura de otros conocimientos y se le da la forma de una competencia que todos deben aprender; conocimientos, desde la perspectiva de Brito, vinculado con las “expresiones más profundas de las ciencias, de la política, del arte y de la filosofía, estando directamente relacionado con las formas de producción, circulación y apropiación del valor social” (p. 20).

Es necesario referirnos al modelo de alfabetizaciones académicas o *Academic Literacies*, que entiende la alfabetización como una práctica social, cultural, histórica, institucional, universal, múltiple y socialmente situada. Este modelo reconoce la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como la construcción de la identidad de los escritores (Natale y Stagnaro, 2014). Este modelo, en esencia, asume una “posición crítica, reflejada en la adopción del plural para designar la diversidad de prácticas que se llevan adelante en las instituciones” (p. 16). Encontramos, entonces, que el modelo de alfabetizaciones académicas iría en la misma vía de la necesaria formación

intelectual que reclama Leme Britto, aunque nos preguntamos si postulados tan fundamentales y tan políticos –entendiendo política, en palabras de Leme Britto, como el “lugar y la expresión del conflicto sociohistórico, de la existencia de intereses contradictorios–, como desafiar las prácticas establecidas y mostrar la heterogeneidad y la diversidad entre los miembros de las comunidades”, son posibles al interior de un sistema que responde, y debe incluso responder para sobrevivir, a los intereses del mercado y de la industria.

Además de lo anterior, el incremento significativo de nuevos ingresantes al sistema de educación superior, las demandas de mano de obra calificada para atender las necesidades del mercado, las exigencias de poderosas instancias como el Fondo Monetario Internacional, muestran cómo “la mercantilización altera el *ethos* de la universidad, estableciendo otros paradigmas de funcionamiento y de comportamiento de los sujetos en ella involucrados” (Leme Britto, 2009, p. 7). Es por ello que, a nuestro juicio, los dos modelos anteriormente nombrados (escribir a través del currículo y la escritura en las disciplinas) tampoco constituyen un cambio relevante, aunque sí importante, en la formación de los jóvenes, pues se perpetúa un modelo de formación basado en la simulación y la satisfacción de necesidades para la vida académica y luego “sobrevivir” en el mercado laboral. Por ejemplo, el modelo de literacidad disciplinar –presentado por Guadalupe López Bonilla (citado por Natale y Stagnaro, 2014)– propone que “los estudiantes participen en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina, para que logren un ‘aprendizaje profundo’ de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías” (p. 16). Que los aprendices hagan como si fueran los expertos, no resuelve, a nuestro juicio, el problema de la pobre formación intelectual de los jóvenes que en su mayoría ingresan a la universidad.

Para sustentar lo anterior nos apoyamos en la diferenciación que Leme Britto (2009) realiza del estudiante “clásico” versus el estudiante “nuevo”. Sobre el estudiante nuevo dice que este usa recursos de actividades de estudio (subrayar, tomar notas, hacer resúmenes) sin mostrarse capaz de realizar tareas metacognitivas importantes. Es decir, es necesario reconceptualizar el énfasis de los cursos de lectura y escritura de primer semestre, considerando que las llamadas “dificultades” en los estudiantes trascienden su “habilidad” para resumir un texto o argumentar su punto de vista.

Concebir una idea como joven que ingresa a la universidad atiborrado de dificultades y con la necesidad de insertarse rápida y eficazmente en el sistema universitario, además de su vulnerabilidad por la alta posibilidad de desertar, es una razón aparentemente suficiente para que asignaturas como las de primer semestre en lectura y escritura pretendan abordar tanto la comunicación escrita

como la lectura crítica (siguiendo la denominación del ICFES para las pruebas Saber Pro). No obstante, además de ser un estudiante universitario, un nuevo ingresante a un campo disciplinar, se trata de un joven que tiene diferentes experiencias con los textos y, por lo tanto, ha construido a lo largo de su historia una representación de la lectura y de él como lector o, como lo que Pedro Salinas (1995) argumenta, como un “leedor”. Al respecto de esta categorización, para Salinas: “Se define el lector simplísimamente: el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro, y las ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo en él, de sacar de lo que está leyendo una ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo” (p. 171).

En esta misma vía y a propósito de Salinas, Acosta, Rodríguez, Flórez y Jurado (2013) complementan así la definición de lector: “Se infiere que el lector, contraparte del leedor, es quien plantea dilemas en la travesía por el texto, es quien con su propia voz pone en diálogo a los sujetos que hablan desde lo más profundo de la materialidad textual, lo cual supone activar conocimientos de unos y otros” (p. 9). Es poderosa y compleja la descripción de lector: quien “lee por leer, por el puro gusto de leer”. Es compleja pues, la vida universitaria en particular, y la vida en general, dado que impone ritmos, necesidades, propósitos taxativos, etcétera.

Sobre los leedores, según Salinas, haremos un paralelo con los “pocos lectores” de Bohloul (2002). Este sociólogo estudió a los denominados “pocos lectores” y entre algunas de sus conclusiones están una serie de aspectos relacionados con lo que es una verdadera lectura en contraposición con la lectura útil o eficiente de la que pretendemos alertar en este texto como la única para responder a las exigencias de la vida universitaria. Dice Bohloul, que esta “poca lectura” se caracteriza por no ser sistemática, ser de consulta, puntual y parcial, es de autores no reconocidos por la lectura culta, de libros no capitalizables, que circulan y no se guardan, de géneros y autores menores, no legitimados por la cultura dominante (que para efectos de la lectura académica son productores de conocimiento de alto impacto en sus disciplinas), y que a veces, parece privilegiar la imagen sobre lo escrito (revistas ilustradas, prensa que se apoya en la iconografía, historietas o cómics, fotonovelas, etcétera).

Desde otra perspectiva, Ana Atorresi (2009), quien dirigió la publicación sobre el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación (Serce), habla de lectores novatos que estarían en correspondencia cercana con los “leedores” de Salinas y los “pocos lectores” de Bohloul. Sobre los lectores novatos,

en contraposición con los lectores expertos, dice: “Es evidente que los conocimientos y los propósitos de los lectores ‘expertos’ y ‘novatos’ son muy diferentes. Las informaciones implícitas y explícitas no son las mismas para todos los lectores porque tienen diferentes conocimientos y modelos de situación sobre la información que el texto expresa. Por eso, tampoco son iguales las inferencias (...)” (p. 20).

Muchas son las críticas que esta postura suscita, pero esta claridad sobre qué es y no es un lector, es la que defendemos. Lector con mayúscula, total, completo, absoluto. Los otros lectores, con minúscula, prácticos, que andan con una “calculadora” que les alerta el tiempo “perdido” leyendo lo que no será evaluado en el examen o no es requerido en el informe. No en vano, la investigación de Pérez y Rincón mostró, dramáticamente, que leer apuntes de clase es lo que predomina en las universidades colombianas. En el estudio, en el que se asociaron 17 universidades, entre públicas y privadas, se encontró que no solo los apuntes de clase son el texto más leído y más escrito por los estudiantes, sino que además es poco frecuente la lectura de fuentes primarias. Es decir, los estudiantes universitarios leen lo “estrictamente necesario” y solo aquello que tiene una utilidad, pues al leer recibirán a cambio una nota, que para efectos de lo que estamos planteando es la “moneda” con la que se paga el conocimiento que se “adquiere”. Leen el capítulo x del libro x, libros sin rostros, sin alma, sin historias de vida, sin epistemologías que están necesariamente asociadas con la historicidad del campo, al momento de producción de ese nuevo conocimiento, al momento político, económico y social.

Un lector es también “un inventor que lee para encontrar preguntas, que subvierte el texto, que sabe lo que el escritor apenas intuye, que cree que si no lee el mundo se vuelve más pobre y que vive cada libro como si fuera su autobiografía” (Andruetto, 2015, p. 99). Reconocer que hay estudiantes nuevos (Leme Brito) y hay leedores (los de Salinas) en las aulas –la mayoría, quizá– no es un argumento para hacer de la experiencia de aprendizaje un espacio limitado para lo estrictamente necesario en el currículo, ni para segmentar lo útil de lo necesario; necesario, insistimos, para formar intelectualmente a un joven aunque no tenga las herramientas procedimentales suficientes para resolver un determinado “problema” de la vida académica. Precisamente, encontrar un obstáculo es lo que nos impulsa a seguir adelante y buscar los intersticios y las vetas en el camino. No es lo mismo tener infinidad de herramientas para hacer un “no se sabe qué” ni por qué, que saber qué se quiere o se necesita y buscar las opciones para emprender el reto; lo dice Andruetto: “Una parte importante de nuestra experiencia lectora proviene de la incompreensión: no comprendemos del todo eso que vamos leyendo y entonces, eso mismo, intentar comprender, provoca el esfuerzo de transitar la lectura de un libro” (2015, p. 152). Es esto, en parte, lo que creemos que un curso de lectura académica en primer semestre podría aportar.

Defendemos, entonces, que ante las permanentes afugias de la vida diaria (laboral, académica, familiar, social) y la necesidad de “utilidad” de las cosas que hacemos, la formación de los jóvenes en una disciplina rompa con el esquema de “y qué gano si...”, pues la formación intelectual que Leme Britto reclama supera la mercantil y utilitaria relación costo-beneficio. Con ello, no pretendemos hacer una división tajante y absoluta entre la lectura que se busca por el placer de saber o de sentir, y aquella que busca acercarnos a las riberas del campo disciplinar que elegimos como proyecto de vida; reiteramos que la lectura es y debe ser un momento de encuentro intencional que se busca con voluntad; sin embargo, esto no necesariamente ocurre.

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano N., y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, C. E., Rodríguez, E., Flórez, R. D., y Jurado, F. (2013). *¿Lectores o leedores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: Serce, Unesco.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículo: una guía de referencia*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bohloul, J. (2002). *Lecturas precarias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf> Consultado: 5 de julio de 2018.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Leme Britto, L. P. (2009). *Lectura, formación y conocimiento en la educación superior*. [Artículo presentado como conferencia]. Seminario Simposio Internacional de Lenguaje y Educación. Bogotá: Universidad Icesi.
- Meek, M. (1991). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Revista Itinerarios Educativos*, 7(7). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282774752\\_Alfabetizacion\\_profesional\\_durante\\_la\\_carrera\\_universitaria\\_entre\\_la\\_universidad\\_y\\_la\\_empresa](https://www.researchgate.net/publication/282774752_Alfabetizacion_profesional_durante_la_carrera_universitaria_entre_la_universidad_y_la_empresa) Consultado: 10 de julio de 2018.

- Natale, L., y Stagnaro, D. (compiladoras) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades (2013). *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(58), 709-734. Recuperado de [http://www.scielo.org .mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003)
- Nussbaum, M. (2010). *Sin ánimo de lucro*. Buenos Aires: Kats Editores.
- Pérez Abril, M., y Rincón Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Quiceno, H. (2002). Educación y formación profesional. *Cuadernos de Administración*, 28. Cali: Universidad del Valle.
- Salinas, P. (1995). *El defensor*. Bogotá: Editorial Norma.



# **LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN EN EL ACTO DE LEER**

Luz Ángela García Rojas<sup>9</sup>  
Victoria Eugenia Tobón Tamayo<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: lagarcia@uao.edu.co

<sup>10</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: vetobon@uao.edu.co

## Resumen

Este artículo expone algunas reflexiones en torno a la pregunta *¿qué aspectos se deben tener en cuenta para apoyar a los estudiantes en la comprensión de los textos que circulan en la universidad, considerando la situación de comunicación?* Para responderla, se reflexiona sobre la pertinencia de la situación de comunicación en la comprensión de textos, dadas sus categorías: locutor, interlocutor, finalidad y tema; además, se presenta, desde la perspectiva sociocognitiva, una secuencia didáctica, a partir de la cual se reflexiona igualmente sobre el papel de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el trabajo en equipo y el rol del profesor. De ahí, la necesidad de que los profesores piensen, discutan, mediten y analicen su quehacer y su disciplina, y reconozcan sus requerimientos y sus efectos, con el propósito de ejercer un rol cada vez más consciente, relacionado con la comprensión de textos.

**Palabras clave:** situación de comunicación, secuencia didáctica, comprensión de textos, trabajo en equipo.

## Abstract

This paper makes a few reflections on the question of what aspects should professors consider in order to help students understand college-level readings, considering the communication situation? Answering this question requires reflecting on the relevance of the communication situation for the understanding of written texts, including its categories “speaker,” “interlocutor”, “purpose” and “theme”. The paper also presents, from a socio-cognitive perspective, a teaching sequence whose phases lead to a reflection about teamwork, the role of professor, and the place of students in their own learning process. It is a reflection that emphasizes how important it is that professors think, discuss, and meditate about their field and their practice, recognizing its requirements and effects. The goal of all this is that professors play an increasingly conscious role on matters of text comprehension.

**Keywords:** Communication situation, teaching sequence, text comprehension, teamwork.

# Introducción

Cada semestre, los profesores de lenguaje se encuentran en pasillos, reuniones y cafeterías con otros profesores que manifiestan su inconformidad con el nivel de lectura de los estudiantes: “Los estudiantes leen y no entienden”, “no saben argumentar”, “los pelados de hoy en día no leen”, “las respuestas estaban en el enunciado, es el colmo que no puedan responder bien”. Esto confronta el rol de los profesores que orientan el aprendizaje de la lectura en el contexto universitario: ¿qué se debe hacer para contribuir a que los estudiantes comprendan mejor los textos que circulan en las carreras que cursan?

El quehacer del profesor implica una preocupación por el desarrollo de las competencias lectoras en cada una de las disciplinas, lo cual demanda: 1) reconocer las perspectivas teóricas en el proceso de la lectura de textos y las categorías para comprenderlos, y 2) reflexionar sobre las didácticas para la enseñanza de estrategias posibles en el mejoramiento de los modos de leer.

En el marco de la perspectiva sociocultural y de la situación de comunicación consideramos categorías que ayudan a reconstruir los significados de un texto y su relación con los correlatos socioculturales, desde los cuales emergen. Se tienen en cuenta entonces la situación y los sujetos en interacción; así, se comprende que ningún enunciado está desligado de los otros. A partir de las perspectivas sociocultural y cognitiva, se retoma la didáctica de la lengua para comprender y explicar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas, de modo que se manejen los entornos socioculturales de los estudiantes y sus posibles conocimientos previos.

En el seminario *El texto y sus movilizaciones*, constituido por profesores del Departamento de Lenguaje, se optó por escribir un artículo de divulgación en el que se muestra el desarrollo de prácticas de aula para promover estrategias de comprensión de textos, asociadas con la situación de comunicación y una reflexión sobre la práctica misma.

La pregunta que guía esta reflexión es *¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para apoyar a los estudiantes en la comprensión de los textos que circulan en la universidad, considerando la situación de comunicación?* Para responder a este interrogante, en primer lugar, se precisa explicar qué significa la situación de comunicación,

aspecto determinante en la comprensión de textos; luego, se define aquello que entendemos por secuencia didáctica para el desarrollo de las estrategias de comprensión, dado que optamos por este procedimiento pedagógico; finalmente, se exponen algunas consideraciones sobre cómo mejorar las pedagogías en el trabajo con los textos y su comprensión.

## **La situación de comunicación**

Los discursos se producen a partir de los contextos sociales y culturales, que exigen relacionar lo dicho con los roles sociales de los participantes, así como el tema y la finalidad. Por tanto, es necesario reconocer que en todo proceso comunicativo participan al menos dos actores que intercambian mensajes a través de la “intercomprensión” y según sean las condiciones del intercambio (Charaudeau, 2009). Los actores del intercambio comunicativo son el locutor y el interlocutor (Bajtín, 1999 y 2012; Ducrot, 1990). Ducrot sugiere distinguir entre el sujeto empírico y el locutor: el primero corresponde a la persona de carne y hueso que produce el acto comunicativo, mientras que el locutor se refiere a la voz responsable del enunciado, en un rol social o estatus (Maingueneau, 2004) desde el cual se realiza el intercambio.

Por ejemplo, el locutor en un artículo académico es un sujeto que habita en el texto, es quien habla y asume la responsabilidad de lo que dice; no es el sujeto empírico, es un sujeto textual. Ahora, ¿cómo suelen leer los estudiantes?, ¿buscan al autor del texto (sujeto empírico)? Si el texto no menciona al autor, ¿reflexionan para identificar al locutor? ¿Atienden a las intenciones del locutor o del sujeto empírico? Consideramos necesario que los lectores se acerquen a un texto, conscientes de la necesidad de identificar al locutor y a las voces que se desprenden de su discurso.

De otro lado, el interlocutor es el sujeto discursivo a quien se dirige el locutor en su rol social; en consecuencia, el interlocutor se configura también en el texto. Por ejemplo, durante el desarrollo de una clase en aula, el discurso pedagógico instaura al profesor como locutor, como voz responsable de lo dicho, y a los estudiantes como interlocutores, a quienes dirige dicho discurso. Por su parte, el discurso del locutor es legitimado por el estatus que lo ha investido y reconfirmado por el interlocutor, modelado en el mismo discurso. Un estudiante acepta que el profesor solicite realizar una actividad, porque el estatus del discurso del profesor, cuando produce el acto comunicativo, es asimilado por aquel, como interlocutor, y el contrato comunicativo establece que el estudiante responda en esa dirección. Así, saber quién produce un discurso y para quién lo produce

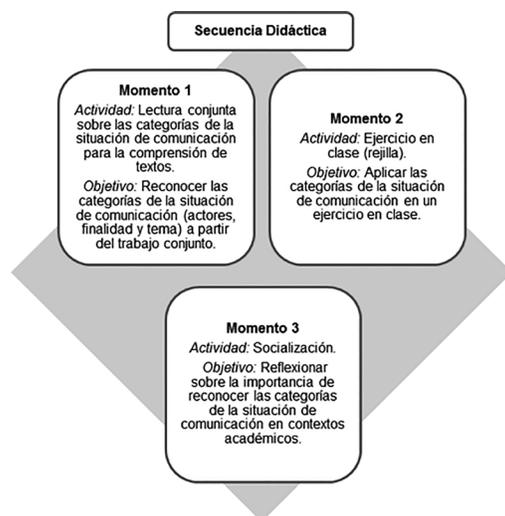
presupone el reconocimiento de la situación y la finalidad por la cual se produce el discurso. La finalidad se establece al responder a la pregunta *¿para qué se dice lo que se dice?* Las respuestas a esta pregunta podrían ser: “hacer saber” o informar, “hacer pensar” o persuadir, “hacer hacer” o incitar, “hacer saber-hacer” o instruir, etcétera (Charaudeau, 2009). Se entiende, así, que la finalidad es lo que guía al locutor hacia el interlocutor.

El otro componente de la situación de comunicación a tener en cuenta es el tema o aquello de lo que trata el discurso. Se refiere específicamente al macrotema, esto es, el dominio del saber que motiva el intercambio comunicativo (Charaudeau, 2009) y responde a la pregunta *¿Sobre qué trata el texto?* Las cuatro categorías de la situación de comunicación (locutor, interlocutor, finalidad y tema) se integran a la clase mediante diferentes actividades que tienen como propósito promover el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva. Para ello, se aplicó una secuencia didáctica, que es el objeto de reflexión en este artículo.

## **La secuencia didáctica**

La secuencia didáctica utilizada se circunscribe al objetivo de la asignatura Expresión Oral y Escrita, con el fin de responder a la necesidad que tienen los estudiantes de comprender los textos que circulan en el ámbito académico. Los procesos que se espera que el estudiante aprenda son los relacionados con las estrategias para la asunción académica de la lectura. La secuencia pretende, por un lado, lograr en el estudiante un nivel de desempeño que muestre los vínculos entre el tiempo, el lugar, la situación y el modo en que se dice algo. La finalidad implica que el estudiante pueda establecer relaciones de causalidad, en tanto responde para qué se dice algo y determinar así el impacto que quiere producir el locutor en el interlocutor. Por otro lado, se procura desarrollar en el estudiante la capacidad de analizar y relacionar varios elementos del texto. La secuencia didáctica se lleva a cabo en tres momentos:

**Gráfico 1.** Momentos de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia.

La secuencia didáctica responde a la intención de la profesora de enseñar las estrategias de lectura asociadas con la situación de comunicación, de manera tal que el estudiante: 1) lea y entienda las categorías de esta situación y las asocie con sus conocimientos previos a través de la discusión con sus compañeros; 2) las aplique a un texto, identificando preguntas y elementos que necesita conocer para comprenderlo; y, 3) reflexione sobre qué tuvo que hacer para comprender el texto con el objetivo de fijar nuevos conocimientos y/o acentuar conocimientos previos.

Cabe resaltar, que esta secuencia no obedece a un esquema estático o a un tipo único de secuencia, sino que se planeó con los objetivos señalados en el esquema, con miras a la enseñanza de estrategias de comprensión textual. Esto significa que bien podría planearse una secuencia didáctica distinta. Por otro lado, para llevar a cabo la secuencia didáctica se dio una primera consigna: "Organícense en grupos de tres y definan un moderador, un relator y un lector: a) el moderador debe orientar las discusiones al interior del grupo; b) el relator debe concretar las discusiones y escribirlas; y c) el lector se encarga de leer para los tres el texto *Dinámica enunciativa*, de Ricardo Salas (2000), para promover la interacción sobre lo que entendieron los integrantes del grupo. El texto fue entregado por la profesora después de conformar los grupos.

El trabajo se planeó en grupo porque no se espera que cada estudiante aprenda solo, ni por recepción pasiva de la información (Carlino, 2005), sino que comparta con sus pares, para que se retroalimenten de manera dialéctica. Esta disposición de trabajo es, en sí misma, una situación que requiere ser comprendida a partir de las categorías de la situación de comunicación. Para la lectura del texto en mención, la profesora recordó (pues esto se trabajó en clases anteriores) usar las macrorreglas (Van Dijk, 1980, 1992) con el objetivo de identificar las ideas que estructuran el texto. Esta es una iniciativa pedagógica para la enseñanza de las estrategias de lectura, dado que no se aprende algo desde la primera vez y para siempre (Carlino, 2005), sino que es necesario reflexionar y usar la información para aprenderlo. Además, a partir de la macroestructura se puede deducir el tema principal de un texto; esta es la estrategia de comprensión que se pretende desarrollar en la secuencia didáctica planteada.

Durante la lectura del texto de Salas (2000), se observó que los estudiantes usaron el subrayado, las notas al margen y la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario para manejar la información del texto. Además, en repetidas ocasiones, algunos estudiantes solicitaron silencio en el salón de clase, con el fin de propiciar un ambiente adecuado para la lectura. De esta manera, no se identificaron problemas de comprensión del texto sino hasta que se realizó el ejercicio de aplicación de las estrategias de comprensión (en el momento 2 de la secuencia didáctica).

Esta disposición de trabajo requiere que los estudiantes identifiquen las categorías de la situación de comunicación en la interacción a partir del texto *Dinámica enunciativa*, sin que la profesora explicitara que debían identificar los roles de locutor, interlocutor, intención y tema durante la discusión sobre el texto. Durante la interacción, se observó que los moderadores presentaron dificultades para asumir su rol y sus compañeros para respetarlo. El moderador es un sujeto empírico que constituye un locutor, que tendrá legitimidad como autoridad académica, en tanto sus intervenciones le den ese estatus. Esto implica que el rol de moderador sería reconocido en la medida que su discurso le legitime como tal. Al respecto, se observó que algunos moderadores no atendieron a la lectura y esto no les permitió participar, ni mucho menos moderar la discusión.

Por su parte, el rol de lector se ejecutó sin contratiempos, mientras que el rol de relator en algunos grupos se dificultó, pues algunos de sus compañeros dijeron que el relator “no había tenido en cuenta sus comentarios”. En este momento, es fundamental el acompañamiento de la profesora como experta en aquello que quiere enseñar, con el objetivo de apoyar la comprensión de los roles de locutor e interlocutor, construidos también en la oralidad implicada en la discusión sobre

el texto *Dinámica Enunciativa*. Aunque la profesora asigne roles específicos para la interacción, es necesario que los estudiantes infieran adecuadamente los roles de locutor e interlocutor en la situación real que plantea dicha interacción, en aras de contribuir al cumplimiento del objetivo de aprendizaje de la secuencia.

Para el segundo momento de la secuencia didáctica, se entregó una rejilla (ver tabla) que contenía seis fragmentos de textos y preguntas que el lector debía tener cuenta para comprenderlos:

**Tabla 1.** Rejilla sobre la situación de comunicación

Textos	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
	¿Cuáles son las claves del texto?	¿Cuál es la fuente del texto?	¿Sobre qué habla el texto?	¿Quién escribe?	¿Para quién escribe?	¿Cuál es la intención del texto?
A						
B						
C						
D						
E						
F						

Fuente: elaboración propia.

La instrucción que orientó este ejercicio fue la siguiente: “Por un lado de la hoja encontrarán seis fragmentos de texto denominado A, B, C, D, E y F. Por el otro lado, encontrarán una rejilla con seis preguntas. La primera pregunta por elementos del texto que les ayudarán a determinar el locutor, el interlocutor, la intención y el tema; estos elementos pueden ser el léxico, los títulos, las cursivas y las negrillas para resaltar, las comillas para citar o ironizar, etcétera. La segunda pregunta por la fuente del texto o lugar de publicación que puede ser un periódico, un libro de cuentos, una valla, un manual, etcétera; igualmente, con el objetivo de ayudar a identificar las categorías mencionadas. La tercera pregunta por el tema de cada texto; la cuarta, por el locutor; la quinta; por el interlocutor; y la sexta, por la intención”.

Es necesario aclarar que para este ejercicio se usaron fragmentos de textos, y en algunos se omitieron datos como autores, año de publicación, lugar de publicación y título. Esto propició una interacción entre la profesora y los estudiantes

para completar la información que necesitaban para comprender los textos. Asimismo, en la rejilla que debían llenar los estudiantes, se hacen dos preguntas iniciales, adicionales a lo planteado en el desarrollo conceptual de la situación de comunicación, con el objetivo de facilitar la puesta en práctica de las estrategias de lectura según la secuencia didáctica planeada.

La pregunta sobre las claves del texto apunta a que el estudiante identifique las marcas lingüísticas que le permitirán realizar las inferencias de las preguntas siguientes. Y la pregunta sobre la fuente del texto interroga por su lugar de publicación, pues los fragmentos pertenecen a diferentes géneros; esto se hace con el objetivo de ayudarle al lector a establecer el contrato comunicativo que le permite inferir las preguntas siguientes de la rejilla. Este momento es fundamental en la secuencia didáctica por cuanto apunta al desarrollo del conocimiento de manera progresiva (Carlino, 2005). Esto significa que es necesario que el profesor varíe las instancias de trabajo, de modo que el estudiante desarrolle un conocimiento proposicional o declarativo que identifique las estrategias de lectura que le ayudarán a comprender mejor los textos (Momento 1); luego, pueda desarrollar un conocimiento procedimental (Biggs, 2005), en el cual sepa cómo aplicar los términos aprendidos a la comprensión de los textos (Momento 2). Lo anterior posibilita que tanto estudiantes como profesores revisen lo que funcionó bien de la secuencia didáctica y aquello que no.

Durante este ejercicio, los mismos grupos conformados desde el primer momento de la secuencia didáctica leyeron los fragmentos y llenaron la rejilla. Cuando la estaban diligenciando, los estudiantes preguntaron sobre el significado de algunas expresiones propias del género, el contexto del fragmento y el autor. A estos interrogantes, la profesora contestaba con preguntas como: “En tu vida cotidiana, ¿quién crees que le hablaría así a otra persona?”; “¿tú le hablarías así a un familiar?”; “¿es un texto coloquial, escrito en un lenguaje cotidiano?”; “¿es un texto escrito de manera formal?”; “¿dónde crees que podrías encontrar ese texto?”; “aunque tú no veas el nombre del autor en el texto, ¿quién crees que podría haberlo escrito?”; “¿qué género crees que estás leyendo?, ¿un cuento?, ¿una carta?, ¿un aviso clasificado?, ¿un ensayo?”.

Como se observa, algunas de las preguntas están en la rejilla formuladas de otra forma, y otras guían el camino para que los estudiantes respondan a las preguntas planteadas. Se destaca que en este artículo se ha entendido la secuencia didáctica como una construcción flexible, que se ajusta ante cualquier contingencia. Entendido esto, el profesor está en la capacidad de intervenir sobre la secuencia didáctica de acuerdo con las necesidades y, a veces, la ajustará (Camps, 2000). En este orden de ideas, el acompañamiento de la profesora fue

crucial, pues dichas preguntas pretendían que los estudiantes buscaran ellos mismos los datos para comprender un texto (Mateos, 2000). Además, esto colabora a que se enfatice en la necesidad de que los estudiantes consulten textos de fuentes confiables, reconozcan el género, el autor, el medio de publicación y el contexto, en aras de la comprensión de estos.

Muchas de las dificultades en la enseñanza se relacionan con la continuidad del modelo tradicional, en el cual se observa una escasa estimulación de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este momento de la secuencia didáctica, la profesora instruyó para que los estudiantes revisaran aquello que les faltaba comprender del texto y completaran la información con el fin de lograr el objetivo de la secuencia didáctica. La responsabilidad de la retroalimentación usualmente recae sobre el profesor (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000); sin embargo, la profesora propició que los estudiantes mismos retroalimentaran su proceso con el apoyo del material didáctico y su acompañamiento; o sea que los estudiantes revisaron la pertinencia de sus respuestas y las ajustaron (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000).

El rol reflexivo que asume el profesor sobre su proceso de enseñanza le permite definir una serie de estrategias para orientar el proceso de los estudiantes (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000). Un buen profesor planea la secuencia pensando que puede ajustarla, para aprovechar las situaciones que se presenten en el aula; es decir, procurará identificar oportunidades de mejoramiento del proceso de enseñanza y admitirá los aportes que los estudiantes puedan hacer porque entiende que la construcción del conocimiento exige un papel activo.

El último momento de la secuencia didáctica consistió en socializar la experiencia de trabajo y la actividad propuesta (rejilla). La instrucción que se les dio a los estudiantes fue: “Ahora cada grupo debe leer las respuestas consignadas en la rejilla y presentar las razones de estas. Además, deben decir si fue o no pertinente para ustedes responder las preguntas que se encuentran en la rejilla y explicar el motivo”. El objetivo del tercer momento fue reflexionar sobre la importancia de las categorías de la situación de comunicación para la elaboración de inferencias pertinentes en la comprensión de textos. En ese momento, los grupos compartieron sus respuestas sobre cada uno de los textos, explicaron el porqué de cada una y comentaron las discusiones realizadas en cada equipo de trabajo. En dicha discusión, los estudiantes manifestaron la necesidad de contar con la información referente a la situación de comunicación, para reconstruir el sentido de los textos.

Se destaca que los estudiantes, en general, lograron responder adecuadamente las cuestiones de la rejilla, después de la interacción con la profesora. Algunos

grupos justificaron sus respuestas a partir de las marcas lingüísticas del texto, otros no. Dentro de dichas respuestas, los estudiantes identificaron claves del texto como: palabras relacionadas con los pronombres *tú* (“pensaste”, “tu”) y *nosotros* (“percibimos”, “nuestro”), lo cual les permitió identificar que el autor intentaba ser familiar con el lector, es decir, ser menos formal; también ubicaron títulos que les parecieran típicos de géneros conocidos por ellos (“El burro y la flauta” parece el nombre de un cuento, “El huracán Odile en México” parece el título de una noticia).

En conclusión, los estudiantes activan conocimientos previos para la comprensión de los textos. Había afirmaciones como: “La verdad, esto ya lo hacía, pero como de manera inconsciente, no sabía si estaba realmente bien”, las cuales muestran que los estudiantes exteriorizan conocimientos que son aprovechados por la docente en la enseñanza de las estrategias de comprensión textual. Sin embargo, se observa que también avanzan hacia la conceptualización, cuando afirman que “en otros textos, a veces podíamos saber quién era el lector, pero en este ejercicio nos pareció difícil reconocerlo en algunos textos; las preguntas que usted nos hizo nos ayudó a responder bien”.

## Consideraciones finales

La secuencia didáctica planeada con el objetivo de enseñar estrategias de lectura relacionadas con la situación de comunicación ayudó a la comprensión de los textos en el segundo momento, en términos del contrato comunicativo que establecen y de las intenciones que subyacen en los textos. Asimismo, se otorgó a los estudiantes un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, a través de preguntas formuladas por la profesora que los orientaron para hallar respuestas a sus propias cuestiones, y contribuyeron a la concienciación de estrategias para comprender los textos. Esto fue posible porque se planeó una secuencia didáctica flexible que admitía ajustes para el mejoramiento del proceso de enseñanza.

El trabajo en equipo es una oportunidad para planear procesos de enseñanza que consideren puntos de convergencia y divergencia entre pares, que dan lugar a las discusiones en las cuales los estudiantes se ven obligados a explicar y justificar sus puntos de vista. No obstante, esto no excluye la intervención del profesor; al contrario, un experto puede contribuir a la reflexión orientada que hace el estudiante, de modo que encuentre las respuestas a sus propios interrogantes. Dado que la lectura es una práctica que los estudiantes realizan desde hace muchos años, la apropiación de estrategias de comprensión textual demanda considerar los conocimientos previos del estudiante para comprender textos, con el objetivo de fijar estrategias que quizás se apliquen de manera desprevenida, acentuar la seguridad sobre ellas y fijar estrategias nuevas en la secuencia didáctica.

El conocimiento didáctico intenta interpretar y comprender la realidad existente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje –en el caso particular de esta secuencia didáctica– de estrategias para la comprensión de textos. Por ello, los profesores tienen que pensar, discutir, meditar y analizar su quehacer; entenderlo, reconocer sus requerimientos y sus efectos; y generar estrategias que contribuyan a la enseñanza cada vez más consciente por parte del profesor y más efectiva en términos del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27. Universidad del Valle.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2000). *Investigación y formación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.
- Carlino P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. (2009). *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas*. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Mateos M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Maingueneau, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? *Revista electrónica Discurso.org*. Recuperado de <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf> París: Universidad de París XII
- Rijlaarsdam, G., y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Milian y Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

# **LA LECTURA DE LA IMAGEN VISUAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Paula Delgado Mazuera<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. E-mail: pdelgado@uao.edu.co

## Resumen

Cuando se habla de lectura, no podemos referirnos únicamente a la lectura de textos escritos. A través de la historia han circulado otros tipos de textos susceptibles de ser leídos e interpretados. Las imágenes y los textos multimodales son algunos de ellos, y su lectura e interpretación dependen de diferentes variables. ¿Pero qué pasa cuando esos textos son llevados al aula de clase?, ¿cómo son recibidos por los estudiantes?, ¿cómo realizan la lectura? En este artículo se explica, a partir de la estrategia de una secuencia didáctica, cuáles son los factores que influyen en la interpretación, tales como las experiencias y vivencias de los estudiantes, su entorno, su capital cultural, entre otros; además, aunque la lectura de imágenes es abierta y tiene múltiples miradas, es necesario considerar que existen unos límites en su interpretación. Es decir, no se trata de decir lo que queramos o creamos, sino de desarrollar el pensamiento crítico a través del ejercicio interpretativo sin perder de vista las esencias semánticas del texto.

**Palabras clave:** interpretar, lectura, imágenes, denotar, connotar, pensamiento crítico.

## Abstract

Talking about reading does not exclusively mean talking about written texts. Today's world offers other types of texts subject to reading and interpretation. Images and multimodal texts are an example, and their reading and interpretation depend on multiple variables. What happens when we take such texts to the classroom? How do students receive them? How do they read them? Drawing on the proposal of a teaching sequence, this paper aims to explain the factors that influence interpretation, including students' experiences, environment, and cultural capital, among others. This work also attempts to explain how image interpretation, as open, and rich in viewpoints as it is, still involves certain limits in their performance. It is not simply a question of saying what we want or believe, but a matter of developing critical thinking through an interpretive exercise without lose sight of the semantic essences of the text.

**Keywords:** Interpreting, reading, images, denoting, connoting, critical thinking.

# Introducción

Recuerdo la primera vez que consideré la imagen visual como objeto de enseñanza en el proceso de comprensión de textos académicos. He asumido la imagen visual (dibujo, pintura, historieta, caricatura, video, infografías, etc.) como textos autónomos que en los ámbitos académicos complementan los textos lingüísticos. Pero siempre me he preguntado cómo orientar la lectura e interpretación de la imagen, en el curso de Comunicación Oral y Escrita, cuyo propósito es fortalecer la lectura y la escritura de textos académicos.

La lectura e interpretación de textos visuales es un proceso complejo por las exigencias cognitivas que comparte con los textos de carácter lingüístico; por esto, en el curso Comunicación Oral y Escrita, impartido en la Universidad Autónoma de Occidente, se realizó una aproximación a las formas y contenidos de la imagen visual como una estrategia complementaria al proceso de comprensión de textos lingüísticos en los contextos académicos.

## Sobre las imágenes visuales

El mundo que nos rodea está cargado de imágenes. Nuestras experiencias y vivencias con las imágenes influyen en lo que somos. De allí el interés de analizarlas para identificar lo que hay detrás de ellas y caracterizar su poder de comunicación. La lectura e interpretación de imágenes va más allá de solamente decir lo que vemos, creemos o sentimos; la imagen está estructurada con los planos de la expresión y el contenido (Pascual, 1984), y en consecuencia puede ser interpretada desde la denotación y dar lugar a la connotación según sean sus formas.

Los textos de carácter artístico, ideológico, filosófico, etcétera, tienen como base la semiótica denotativa que es a su vez el plano de la expresión de la semiótica connotativa estableciendo una relación de interdependencia (Hjelmslev, 1971). Por ejemplo, cuando hablamos, lo hacemos de una manera que nuestro interlocutor nos entienda, esto es, con prelación de la semiótica denotativa: a una expresión corresponde un contenido y no otro. Pero, en muchos contextos de la comunicación diaria también aparecen expresiones que dan lugar a la semiótica connotativa, es decir, de los intersticios de la comunicación oral se desprenden significados no intencionados del sujeto que habla.

El lenguaje siempre es polivalente: los estudiantes, como todos los hablantes, movilizan voces o puntos de vista implícitos; estas voces son las que el docente identifica para garantizar la interlocución y la transacción de mensajes en la clase. Entonces, cuando nos enfrentamos al ejercicio de la interpretación lo que realizamos en primera instancia es la lectura denotativa, pues identificamos aquello que es literal, que está en la superficie del texto; el significante, o expresión, corresponde a un significado y no a otros; pero a la vez, realizamos inferencias sobre lo dicho, que posibilitan connotaciones.

¿Pero ¿qué pasa cuándo nos enfrentamos a los textos multimodales en los que las imágenes acompañan a los textos lingüísticos? En los textos multimodales las imágenes están acompañadas de texto lingüístico y para su lectura e interpretación se tienen en cuenta las dos variables. No basta con comprender solamente el mensaje escrito sino también el mensaje que la representación de una imagen visual hace posible.

## La experiencia pedagógica sobre la lectura de la imagen visual

A continuación se presenta la secuencia didáctica desarrollada en la clase de Comunicación Oral y Escrita, en el periodo 2018-1, en la universidad referenciada. El grupo estuvo conformado por 27 estudiantes de los programas de Cine y Comunicación Digital y Diseño de la Comunicación Gráfica. Esta secuencia es el resultado de mi reflexión acerca de los procesos y retos comunicativos en el ámbito académico y en la vida diaria.

**Tabla 2.** Fase 1: Actividad introductoria

Descripción	Propósito
Se le entrega a cada estudiante una copia impresa del texto <i>Lectura de la imagen</i> (1997) de Sonia Ferradini y Renée Tedesco, y todos lo leemos en el aula. A medida que avanzamos se hacen pausas para discutir los aspectos importantes o los que pueden generar dudas o interrogantes por parte de los estudiantes.	Familiarizar al estudiante con algunos de los conceptos más importantes en el tema de la lectura e interpretación de las imágenes, con el fin de aplicarlos en la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

El texto *Lectura de la imagen*, de Sonia Ferradini y Renée Tedesco (1997), describe y explica la importancia que tienen las imágenes en los procesos comunicativos. También aborda conceptos como polisemia, denotación, connotación,

interpretación en los procesos de comprensión textual, y se explican dos variables a tener en cuenta al leer una imagen: concepto y uso. Las autoras hacen referencia al concepto de lectura polisémica de la imagen, y para ello, introducen las características de la lectura denotativa (enumeración y descripción de los elementos representados en la superficie del texto) y la lectura connotativa (identificación de otros significados propiciados por el texto). Pero no basta con comprender los conceptos de denotación y connotación, es necesario profundizar en la interpretación, pues si bien es cierto que “un texto es un universo abierto en el que el intérprete puede descubrir infinitas interconexiones” (Eco, 1992, p. 50), el propósito de esta intervención es que el estudiante comprenda que la interpretación va más allá de simplemente decir lo que creemos o pensamos de un determinado texto, en este caso, una imagen.

**Tabla 3.** Fase 2: Lectura de imágenes y apropiación de conceptos

Descripción	Propósito
Se proyectan tres imágenes (una a una) y se pide a los estudiantes que realicen primero una lectura denotativa y posteriormente una lectura connotativa. El ejercicio se realiza de manera oral, y a medida que cada estudiante expresa su interpretación, hacemos la reflexión sobre la misma.	Identificar las habilidades interpretativas de los estudiantes. Reflexionar y discutir sobre las interpretaciones.

Fuente: Elaboración propia.



**Imagen 1:** *Los amantes* (René Magritte), **Imagen 2:** *El grito* (Edvard Munch), **Imagen 3:** *El beso* (Alfred Eisenstaedt).

La primera imagen que se proyectó fue la pintura *Los amantes* de René Magritte. Al preguntarles a los estudiantes si la conocían la respuesta fue unánime: “No”, lo cual es determinante para el trabajo pedagógico, ya que conocer o no con anterioridad las imágenes (en este caso la pintura), su contexto, el autor, su historia, influye en el ejercicio interpretativo. Cuando aparece este vacío, la posibilidad de comprensión se limita, pero la dinámica pedagógica se intensifica.

Al pedirles que realizaran la lectura denotativa la mayoría identificó “dos personas con un trapo en la cabeza” (algunos dijeron sábanas), “vestidos de manera elegante”, que “están en un balcón, como en un teatro” y “se están dando un beso”. Luego, al cambiar la consigna y pedirles que realizaran la lectura connotativa de la pintura, la interpretación fue diversa. Algunas de sus respuestas fueron: “Besos entre sábanas”, “dos amantes escondiéndose”, “amor oculto”, “amando lo que hay dentro de cada persona”, “amor a ciegas”, “el amor te mata”, “una pareja asfixiada por los prejuicios de la sociedad”, “en el amor no importa la apariencia”, “dos personas que aunque se aman no se conocen realmente”, “un amor sin máscaras”, “un matrimonio arreglado”.

Una vez los estudiantes expresaron sus interpretaciones, procedí a contarles lo que se dice sobre el origen de esta pintura; y les pedí que realizaran una nueva interpretación. Se dice en textos enciclopédicos que *Los amantes* es la representación de la muerte de la madre de Magritte, quien se había suicidado lanzándose al río Sambre cuando él era apenas un niño de 13 años. Al momento de retirar el cadáver del río, el rostro fue cubierto con una camisa blanca. Al escuchar la historia hubo primero un profundo silencio y luego dos de los estudiantes dijeron: “Los personajes están muertos”, “representa la cercanía con la mamá”.

Con esta última reflexión se observa que los estudiantes han integrado los dos planos y enriquecido la interpretación, que se ha complementado con la historia y su contexto. Además, los dos comentarios expuestos señalan niveles de interpretación distintos. El primero, “los personajes están muertos”, se relaciona con todos los prejuicios que rodean la muerte y podría encajar en el concepto de *interpretación aberrante* que explica Eco (1987), debido a la disonancia que se presenta entre lo que habría querido expresar el emisor del mensaje y la lectura del intérprete. El otro, “representa la cercanía con la mamá”, es una manera de ver la muerte desde una mirada alejada de los estereotipos, incluso, es cercana a una interpretación de la muerte más trascendente que, si bien acaba con lo material, perpetúa el vínculo espiritual entre la madre y el hijo.

La segunda imagen que se proyectó fue la pintura *El Grito*, de Edvard Munch. Al indagar entre los estudiantes si la conocían o no, contrario a lo sucedido con la

pintura anterior, muchos sí la conocían. Al pedirles que hicieran la lectura denotativa hubo coincidencias: “Un señor en un puente”, “muchos colores”, “se ven dos personas y dos botes al fondo”, “un atardecer”, “un señor asustado, con cara fea, flaco, no tiene piernas”. Al realizar la lectura connotativa, las expresiones fueron: “La desesperación”, “un fantasma”, “el terror ante la vida”, “el existencialismo”, “el sin sentido”, “alguien sorprendido porque está viendo una muerte”.

Según los textos enciclopédicos, a través de esta pintura el autor destaca el miedo, la indefensión, la impotencia y la incertidumbre ante el devenir del mundo. La imagen representa la angustia existencial del ser humano de la modernidad. Algunos de los estudiantes se acercaron a esta lectura. En la primera lectura, la denotativa, la interpretación se basó en el gesto del personaje y en algunos rasgos del contexto al interior de la pintura. Si los estudiantes solamente accediesen a este primer momento de interpretación, habría limitaciones que no les permitirían vivir la experiencia propuesta en su totalidad, puesto que aparecerían los preconceptos que reducen el significado de la obra. Ya en el segundo momento, con el análisis del plano connotativo, los estudiantes interpretan desde la emoción la misma pintura, y ahora lo importante no es únicamente el gesto, sino el contexto en el que emerge ese gesto.

La tercera imagen fue la fotografía *El beso*, de Alfred Eisenstaedt. Al preguntarles a los estudiantes si la conocían todos dijeron que sí, aunque desconocían su historia. El hecho de haber visto la fotografía con anterioridad sin duda fue determinante en la lectura e interpretación de esta. En la lectura denotativa expresaron: “Una pareja besándose y los demás observan”, “fiesta”, “felicidad”, “la gran manzana”, “una celebración”, “un marinero y una enfermera”, “foto antigua en blanco y negro”, “la calle de una ciudad grande”. La expresión “gran manzana” no habría sido posible si los estudiantes no hubiesen reconocido el contexto sociocultural de la imagen. En cuanto a la lectura connotativa, sus respuestas fueron más profundas: “El reencuentro”, “beso de celebración”, “celebrando el fin de la guerra”, “propuesta de matrimonio”. El hecho de decir “celebrando el fin de la guerra” deviene de unos conocimientos previos.

En el caso de esta fotografía, es relevante el referente histórico, pues fue tomada por Eisenstaedt el día que Estados Unidos ganó la guerra frente a Japón. Él se encontraba en Times Square (Nueva York) en medio de la celebración cuando vio a un marinero que a lo largo de la calle agarraba a todas y cada una de las chicas que se ponían a su alcance. La escena le llamó tanto la atención, que corrió por su cámara. Justo en ese momento el marinero besó a una enfermera a la cual aparentemente ni siquiera conocía. La historia generó risas, pero luego tres de los estudiantes dijeron: “¿O sea que no se conocen?”, “se nota, por la manera en que

se cogen, no saben qué hacer con sus manos”, “creo que hay películas sobre el fin de la guerra en las que se ven escenas así”. Es decir, la interpretación cambió.

Si bien las interpretaciones de un texto (imagen) pueden estar relacionadas de manera indirecta con la intención del autor, la esencia está en las intenciones del discurso, es decir, en las intencionalidades discursivas de la imagen. Ya no nos importa lo que se propuso Magritte con su pintura o Eisenstaedt con su fotografía, importa la interpretación del texto como objeto autónomo. En eso consiste el análisis semiótico de la imagen visual.

A partir de este segundo ejercicio se logró establecer un paralelo entre lo denotativo y lo connotativo y los niveles de comprensión lectora. Si el docente logra hacer el tránsito de lo visual a los textos netamente escritos, resulta muy útil para el ejercicio metacognitivo del estudiante en relación con el proceso de reflexión que debe hacer sobre el nivel de comprensión que ha logrado alcanzar y lo que necesita para seguir avanzando.

**Tabla 4.** Fase 3: Los textos multimodales – caricatura e historieta

Descripción	Propósito
Se proyectan cuatro textos multimodales, mientras se explicó qué es un texto multimodal, especificando los dos tipos que se trabajarán: caricatura e historieta. Luego, a partir de unas preguntas, los estudiantes realizaron la interpretación de los mismos, primero de forma escrita y luego oral, mientras entre todos hacemos la discusión.	Enfrentar al estudiante a la lectura e interpretación de textos multimodales.

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los resultados de esta segunda actividad se escogen cuatro estudiantes, dos que han logrado realizar una interpretación más allá de lo que se muestra en las imágenes y el texto (estudiantes A y B) y dos cuya interpretación ha sido muy básica y escueta (estudiantes C y D). La primera imagen que se muestra es una caricatura en la que aparecen los personajes Barack Obama y Raúl Castro, ubicados aparentemente en una ventana, vestidos con unas camisetas portadoras de mensajes; Barack Obama está fumando un tabaco. Una vez los estudiantes observaron la imagen, respondieron cuatro preguntas: ¿reconocen a los personajes?, ¿cuál es el contexto?, ¿qué podemos inferir a partir del texto de las camisetas?, ¿qué tiene en la boca uno de los personajes y cuál es el significado?

### **Caricatura 1.** Obama y Castro



Fuente: Rayma Suprani (2016). Recuperado de <https://www.raymasuprani.com>

Por un lado, las respuestas de los estudiantes A y B se acercaron a una lectura e interpretación inferencial, pues trascendieron lo que se ve a simple vista. Ambos reconocieron a los personajes, entendieron la intención del caricaturista, la ironía y las diferentes metáforas

**Tabla 5.** Respuestas de estudiantes A y B a la caricatura de Obama y Castro

	¿Reconocen a los personajes?	¿Cuál es el contexto?	¿Qué podemos inferir a partir del texto de las camisetas?	¿Qué tiene en la boca uno de los personajes y cuál es el significado?
Estudiante A	Raúl Castro y Barack Obama	Una simbólica reunión entre el presidente de USA y el líder más grande de Cuba	El comunismo y el capitalismo se disponen a "negociar", viéndose una "Viva Cuba" imperializada y dominada por la gran libertad de USA	Un habano que representa la burla y el poder de USA ante la isla, y la aparente importancia de Cuba
Estudiante B	Uno es Barack Obama y el otro es Raúl Castro	Reunión política al aire libre para que los ciudadanos puedan observar, mostrando una aparente paz entre los dos países rivales	La camiseta que dice "libre" es una burla a la otra que dice "Viva Cuba"	Está fumando un habano como burla a Cuba

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, dos de los estudiantes no lograron reconocer los personajes ni el contexto, lo que les dificultó el acceso al contenido semántico de la imagen, su análisis y la interpretación global de la caricatura. Se infiere que estos estudiantes tienen poco contacto con periódicos y con la caricatura política.

**Tabla 6.** Respuestas de estudiantes C y D a caricatura de Obama y Castro

	¿Reconocen a los personajes?	¿Cuál es el contexto?	¿Qué podemos inferir a partir del texto de las camisetas?	¿Qué tiene en la boca uno de los personajes y cuál es el significado?
Estudiante C	No sé quiénes son	(Sin respuesta)	Que cuba está siendo "libre"	Tabaco
Estudiante D	No	La paz de libre expresión	Libre expresión para actuar o fumar lo que está fumando	Marihuana o tabaco

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la caricatura, se observa que existen algunos elementos que ayudan a la interpretación. Las camisetas, por ejemplo, son alusivas al rol que cada personaje está desempeñando. La de Castro dice "Viva Cuba" que hace referencia a todo el parangón político de ese país y lo que representa políticamente. Incluso la gorra es representativa de dicho contexto. En el caso de Obama, la camiseta dice "Libre", palabra asociada con la "libertad" de Estados Unidos. La actitud en la que se encuentran los personajes al estrechar sus manos, y el hecho de que Obama esté fumando un habano, que puede asumirse como un regalo, se lee como una alianza o un pacto que le conviene a los dos países. Es decir, están en buenos términos. Otro elemento es el escenario, un balcón que aparentemente se encuentra en Cuba (las palmas de los extremos y su arquitectura).

La segunda imagen que se analizó fue una caricatura de *Matador*, que hace alusión a la situación actual de los colombianos frente a las EPS. Esta vez las preguntas fueron las siguientes: ¿qué representa cada uno de los personajes? ¿Qué podemos inferir del contenido del documento que el personaje número 1 tiene en la mano? ¿Por qué? ¿Cuál es la relación del enunciado del segundo personaje con el contexto colombiano?

## Caricatura 2.



Fuente: Matador (2010). Recuperado de <http://www.matador.com.co>

En este caso, contrario a lo que sucedió con la caricatura anterior, la exigencia del capital cultural por parte de los estudiantes es menor, ya que no tienen que reconocer personajes de la vida política contemporánea. Aquí, los signos icónico-verbales movilizan los sentidos; por ejemplo, la vestimenta propia de un médico que lleva un estetoscopio en su cuello y una bata con las siglas EPS (empresas prestadoras de salud), y la calavera que representa a un paciente enfermo que finalmente murió. El texto que acompaña la imagen representa un evento “profesional” del médico. Aunque la imagen le exige al estudiante que reconozca algunos elementos extralingüísticos, se observa un nivel de complejidad menor comparado con la primera caricatura, pues el estudiante reconoce la figura del médico que encarna a todas las EPS y la calavera con telarañas representa a todos los pacientes que mueren por no ser atendidos de manera oportuna. Por tratarse de un tema local, cercano, que probablemente los estudiantes han vivido de manera directa o a través de un familiar, amigo o conocido, la experiencia empírica

es significativa frente a la interpretación de esta caricatura. Como se observa en la tabla 7, nuevamente los estudiantes A y B se acercaron más a la lectura inferencial y lograron comprender las metáforas en las imágenes, mientras que los estudiantes C y D no lograron superar la lectura literal.

**Tabla 7.** Respuestas de estudiantes a la caricatura de Matador

	¿Qué representa cada uno de los personajes?	¿Qué podemos inferir del contenido del documento que el personaje número 1 tiene en la mano? ¿Por qué?	¿Cuál es la relación del enunciado del segundo personaje con el contexto colombiano?
Estudiante A	La calavera representa al paciente muerto ante la espera y la injusticia del médico, quien representa la privatización de la salud (EPS)	Es un examen viejo que no se puede autorizar por las constantes trabas de estas instituciones, producto de la corrupción y el mal servicio de estas hacia sus pacientes	Un contexto colombiano envuelto en la corrupción de los servicios de salud
Estudiante B	Representa la realidad de un país con un mal sistema de salud. El primer personaje representa a millones de personas que pasan largo tiempo esperando para ser atendidos, y el segundo personaje a los médicos y al sistema de salud mal elaborado	Es un examen, una orden médica para poder recibir atención	Es una muestra del sistema de salud colombiano, donde las personas tienen que esperar un tiempo largo para ser atendidos
Estudiante C	Uno es un doctor y otro es un enfermo	Examen complejo	Las EPS y el pueblo
Estudiante D	La mala atención médica	La autorización de una operación atrasada o muy costosa	Su mala atención

Fuente: Elaboración propia.

Luego del ejercicio con las caricaturas, trabajamos con dos historietas. La primera corresponde a Mafalda, sobre la cual se plantearon las siguientes preguntas: ¿reconocen a los personajes? ¿Qué esperaba la niña que el niño le contestara? ¿Cuál es la intención de la respuesta del niño? ¿Por qué la niña piensa que el niño es organizado?

## Historieta 1. Mafalda



Fuente: Joaquín Salvador Lavado (Quino, 1973). Recuperado de <http://www.quino.com.ar>

Como se observa en la tabla 8, los estudiantes A y B logran realizar una interpretación tanto denotativa como connotativa, pues trascienden la mera descripción de lo que se ve de manera explícita en la imagen. Sin embargo, los estudiantes C y D se limitaron a hacer una lectura básica, por lo que no logran llegar al sentido alegórico de la historieta:

**Tabla 8.** Respuesta de estudiantes a la historieta de Mafalda

	¿Reconocen a los personajes?	¿Qué esperaba la niña que el niño le respondiera?	¿Cuál es la intención de la respuesta del niño?	¿Por qué la niña piensa que el niño es organizado?
Estudiante A	Mafalda y Felipe (o Miguelito)	Esperaba la respuesta común de un niño pequeño (correr, jugar, divertirse)	Mostrar contundentemente su deseo de vivir y disfrutar la vida sin preocupaciones o rodeos aparentes	Porque lo considera un niño con ideas claras y madurez
Estudiante B	Solo reconozco a Mafalda	Esperaba que le hiciera una lista como jugar, correr, etc.	Hacer lo que en verdad él quiere, llevando la contraria de lo que un niño a su edad haría	Porque la mayoría de personas no se toman el tiempo de "vivir", están tan concentrados en conseguir dinero ya sea para poder estudiar, mantener su hogar, comprarse cosas, que no tienen en cuenta el sentido de la vida

Estudiante C	Sí	Algún plan	No sé	N/R
Estudiante D	Miguelito y Mafalda	Hacer algo recreativo o visitar un familiar	Muy seca y directa	Aclaró su punto de vista o lo que iba a decir

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar la interpretación de la caricatura de Mafalda, lo primero que se hace es analizar la pregunta de la primera viñeta, pues aunque aparentemente es una pregunta cotidiana, la respuesta no es la esperada. Miguelito da una respuesta poco común, más trascendental, con una lógica en un plano más profundo. Aunque Mafalda no se esperaba esa respuesta, de alguna manera, la avala y la aplaude por su profundidad. La imagen que Mafalda construye de Miguelito es la de un niño que sabe de prioridades existenciales, por ejemplo, que vivir está por encima de todo.

La segunda historieta corresponde a Snoopy, para la cual se plantearon las siguientes preguntas: ¿quiénes son los personajes?, ¿quién es Herman Melville?, ¿por qué crees que el niño le está dando esa información al perro?; en la última viñeta dice “el perro”, ¿qué podemos inferir?

### Historieta 2. Snoopy



Fuente: Charles M. Schultz (1978). Recuperado de [https://peanuts.fandom.com/es/wiki/Charles\\_M.\\_Schulz](https://peanuts.fandom.com/es/wiki/Charles_M._Schulz)

Nuevamente los estudiantes A y B hacen una interpretación desde los dos planos, denotativo y connotativo; sus respuestas explicitan un conocimiento mayor, que dialoga con los conocimientos que moviliza el texto:

La historieta de Snoopy requiere de la identificación de diversos elementos para lograr una adecuada interpretación. En primer lugar, se observa la presencia de la personificación, a través de la actitud del perro al tratar de escribir y posteriormente cuando está pensando en la viñeta 3 y cuando comienza a escribir en la viñeta 4. Por otra parte, para responder a la pregunta lanzada por el niño, es necesario saber que Herman Melville es un escritor; este conocimiento se infiere a partir de las relaciones lógicas espacio-temporales de las viñetas. A partir de la cita de Melville que lanza el niño, Snoopy se queda pensando y, finalmente, comienza a escribir acerca de ese “gran tema”: el perro, destacando su ego. ¿Qué tema podría ser mejor?

**Tabla 9.** Respuestas a la historieta de Snoopy

	¿Quiénes son los personajes?	¿Quién es Herman Melville?	¿Por qué crees que el niño le está dando esa información al perro?	En la última viñeta dice “el perro”, ¿qué podemos inferir?
Estudiante A	Carlitos y Snoopy	No sé quién es Herman Meville, pero a través del texto se entiende que es un importante y reconocido escritor	Porque quiere resaltar la importancia de esta cita de autor, de una eminencia de las letras	De modo chistoso y cómico pone “perro” reflejando su propia condición de como muy importante e interesante
Estudiante B	Carlitos y Snoopy	Un escritor	Porque le quiere ayudar a que se inspire a escribir	Que Snoopy, con la información que le dio Carlitos, va a comenzar a escribir un libro sobre él mismo mostrando que para él es un tema interesante
Estudiante C	Snoopy	No sé	Porque le falta información	Que él puede ser el tema del libro
Estudiante D	Carlitos y Snoopy	Sí	Para que escriba algo interesante o entretenido	Es el título del libro o del tema

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en las dos caricaturas, aspectos como reconocer a los personajes (Mafalda, Miguelito, Snoopy), o identificar los elementos extralingüísticos (la casa del perro, la máquina de escribir, los edificios, etcétera) no son absolutamente necesarios para resolver el ejercicio interpretativo; aquí lo que se necesita es la capacidad para realizar una lectura inferencial de la historia. El análisis de una

historieta requiere otras competencias (saber identificar el narrador, el contexto, las acciones, los personajes) para comprender la historia paso a paso, lo que sucede, la secuencia espacio-temporal propiamente dicha. Algunos de los estudiantes se limitaron a realizar una lectura literal, sin trascender el plano superficial del texto, pero otros lograron una interpretación más profunda, no solo de cada viñeta, sino de la narración y de la intención discursiva.

Una de las reflexiones a la que condujo esta actividad fue reconocer que el capital cultural en la práctica de la lectura es determinante para lograr una adecuada interpretación de los textos multimodales. Por otra parte, si bien en la actividad 2 el ejercicio se hizo partiendo de imágenes artísticas que exigían una interpretación más profunda, se observa que cuando el estudiante se enfrenta a una caricatura política o a una historieta, las interpretaciones son más restringidas.

## Conclusiones

La lectura de imágenes depende de las experiencias del lector, su enciclopedia y su relación con el mundo; las imágenes son susceptibles de múltiples interpretaciones, pero hay unos límites en la interpretación. Es importante mencionar que en la lectura de imágenes es primordial identificar su contexto (político, cultural, histórico, social, etcétera) para desentrañar la intención representada en el texto. Asimismo, el capital cultural en la práctica de la lectura es determinante para lograr una adecuada interpretación de los textos multimodales. En el desarrollo de la secuencia didáctica se observó que cuando el estudiante tiene poco capital cultural en relación con lo planteado en la imagen, la lectura resulta afectada, ya que no logra comprender el nivel semántico de lo representado y se constriñe a lo literal.

La interpretación está en todo, no solo en la semiótica connotativa. La interpretación es un movimiento que se da cuando leemos desde lo más superficial hasta lo más profundo. La investigación ha mostrado que los estudiantes saben leer denotativamente, es decir, literalmente, pero solo algunos saben leer inferencialmente, o saben leer identificando connotaciones que se desprenden del mismo texto y que se sustentan en él, y una porción muy pequeña tiene una competencia cultural, un capital simbólico más amplio, y son quienes logran identificar las intencionalidades ideológicas, políticas o filosóficas del texto.

Finalmente, el desarrollo de la competencia en lectura crítica es fundamental para los jóvenes universitarios y la lectura de imágenes es una estrategia para lograr este objetivo, pues cuando los estudiantes identifican situaciones, contextos, intencionalidades, tergiversaciones y realidades a través de las imágenes, pueden argumentar con mayor solidez y fortalecer su pensamiento crítico.

## Referencias bibliográficas

- Arizpe, E., y Styles, M. (2002) ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Revista Lectura y Vida*, 23(1) 20-29. La Plata.
- Barragán, R., y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista Ikala*, 17(1), 79-92. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1987). El lector modelo. En *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ferradini, S., y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Revista Comunicar*, marzo, n.º 8. Andalucía.
- Finol, J. E., y Finol, D. E. (2017). Texto, interpretabilidad e interpretación: límites y alcances. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135 (sección Ensayo), pp. 217-232. Ecuador: CIESPAL.
- Gómez, A. C. (2011). El análisis de la caricatura de Antonio Caballero como elemento pedagógico. *Revista Oikema*, 1 (octubre). Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Universidad del Tolima.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca Editora.
- Jurado Valencia, F. (2003). La lectura de la imagen “fija” y la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita. *IV Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Temuco: Chile.

Kress, G. ,y Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* (pp. 1-23). L. H. Molina (trad.). Londres: FBA, UNLP.

Ocanto Silva, I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(2), 243-253. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pascual Buxó, J. (1984). *Las figuraciones del sentido. Ensayos de poética semiológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós.-

