

ISBN 978-958-8303-90-1

La evaluación de la escritura en la educación superior

Gladys Zamudio Tobar

Germán Giraldo Ramírez



***La evaluación de la escritura en
la educación superior***

La evaluación de la escritura en la Educación Superior / Gladys Zamudio Tobar, Germán Giraldo Ramírez
1 ed. Cali, Colombia. Editorial USC, 2013
83 p., 17x24 cm
ISBN: 978-958-8303-90-1
1.Redacción de escritos 2. Lectura y escritura en la Universidad 3.Calidad de la educación superior I.Tit
808.02 – dc22

La evaluación de la escritura en la educación superior

Universidad Santiago de Cali

Cuerpo Directivo

Leonardo Ángel López, Presidente Consejo Superior
Raymundo Antonio Tello Benítez, Vicepresidente Consejo Superior
Carlos Andrés Pérez Galindo, Rector
Arturo Hernán Arenas Fernández, Vicerrector
David Torres Viveros, Director - Seccional Palmira (e)
Fortunato García Wallis, Secretario General
Jorge Olaya Garcerá, Director General de Extensión (e)
Oscar Albeiro Gallego, Gerente de Bienestar Universitario
Humberto Salazar Grajales, Gerente Financiero y Administrativo

Comité Editorial - Universidad Santiago de Cali

Arturo Hernán Arenas Fernández, Jefferson Ocoró Montaña, Heberth Armando Ríos, James Ruiz Morales, Ronald Arana Flórez, Tiberio Augusto Mesa, Álvaro Iván Jiménez Alzate, Guillermo Peñuela Fernández, José Ignacio Claros V., César Rincón, José Ricardo González Bedoya.

Comité Editorial - Humanidades y Ciencias Sociales

Jorge Calderón, Universidad Santiago de Cali, Colombia; Agostina Marchi, Universidad de Buenos Aires, Argentina; Manuel Rodríguez López, Universidad de Sevilla, España; María Piedad Espitia, Universidad de Barcelona, España; Aceneth Perafán Cabrera, Universidad del Valle, Colombia; Pedro Pablo Aguilera, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

Comité Científico - Humanidades y Ciencias Sociales

Tuillang Yuing Alfaro, Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Martha Boeglin, Université Paul Valéry, Francia; Beatriz Carramolino Arranz, Universidad de Valladolid, España; Beatriz Lourdes González, Universidad de Salamanca, España; Juan Moreno, Universidad del Valle, Colombia; Pedro Sevillano, Universidad Santiago de Cali, Colombia; Jorge Prudencio Lozano Botache, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

Producción: Claros Editores S.A.S.
Editor: José Ignacio Claros Vaca
Diseño y diagramación: Iván Abadía Quintero
Corrección de estilo: Iñaki Vaca
Edición electrónica: Daniela Claros
Fotografía de portada: Maritza Copete
Impresión: Litocenco S.A.S., Cali - Colombia

Editorial USC

Calle 5 N° 62 – 00, Barrio Pampalinda, Cali (Colombia). Tel: (572) 518 3000. <http://editorial.usc.edu.co/>
1 ed. Octubre de 2013

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se citen el título, el autor y la fuente institucional. El contenido de la obra no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Santiago de Cali ni genera responsabilidad legal civil, penal o cualquier otra índole frente a terceros.

CURRÍCULUM VITAE

Gladys Zamudio Tobar - Universidad Santiago de Cali, Colombia

Licenciada en Literatura e Idiomas y Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Santiago de Cali [USC]; Especialista en PAHD Educación Virtual (Instituto Tecnológico de Monterrey, México), con Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle (Cali-Colombia). Es docente e investigadora en el grupo Ciencias del Lenguaje de la USC. gladys.zamudios@gmail.com

Germán Giraldo Ramírez - Universidad Santiago de Cali

Licenciado en educación con énfasis en Lingüística y Literatura (Universidad del Quindío, Armenia-Colombia); Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación (Universidad Santiago de Cali [USC]); Doctor en Investigación Educativa (Universidad de Sevilla, España). Líder del grupo de investigación Ciencias del Lenguaje, de la USC. germangiraldor680@gmail.com

Tabla de contenido

Prólogo	9
Introducción	11
¿Qué es un texto escrito?	15
Criterios para la evaluación de un texto escrito	19
Componente lingüístico	19
La construcción de un modelo de evaluación del ensayo: textualidad	23
Evaluación y educación	23
Qué se evalúa en el ensayo	24
La organización textual	24
La evaluación de la intertextualidad	25
Evaluar el lenguaje	27
La evaluación del contenido	30
Subjetividad, textualidad y evaluación en la escritura del ensayo	33
Escuela, ensayo y subjetividad: la escritura en nuestra cultura	33
La subjetividad en la construcción del discurso académico: ensayo	34
La escuela de Penélope	34
Los beneficios de la memoria y del olvido	38
La Identidad: valoración ideológica, política y humana	39
La escritura, un proceso de formación íntimo: dimensión actitudinal	41
Rescatar el enfoque psicolingüístico para la escritura en la academia	42
La cognición siempre está mediada por la afectividad	43
Categorías de construcción y evaluación de textos universitarios	45
Categorías extra-textuales (subjetivas)	45
Los sujetos académicos: cooperación y afectividad	45
Estado de calma y concentración	46
Interés por los textos leídos en clase	46
La lectura en voz alta	46
Un ejercicio de prefiguración, configuración y reconfiguración	47
Los afectos frente a la escritura	47
Metacognición – reconocer el sí mismo en la lectura	48
Narración – motivación docente	48

Tabla de contenido

Categorías intra-textuales	49
Categorías textuales	49
Categorías discursivas	49
Producción de textos: academia y subjetividad	51
La experiencia evaluativa	52
Conocimiento de las tipologías textuales	52
Texto 1. Ensayo acerca del ensayo	52
Texto 2. Concepto acerca del ensayo	53
Texto 3. Ensayo	53
Diálogos en clase y lecturas acerca del contexto educativo en Colombia	54
Texto 4. La educación en Colombia	54
Texto 5. El deterioro de la calidad educativa, Decreto 0230	55
Texto 6. Una educación dominada por una sociedad sin voz	56
Texto 7. La educación colombiana	57
Texto 8. Información, conocimientos y educación a través de los tiempos (resena)	58
Temas relacionados con sus estudios	60
Texto 9. El hombre, su evolución y la tecnología	60
Texto 10. Las drogas: adicción, no satisfacción	61
Temas relacionados con situaciones allegadas: familiares, del barrio, la universidad o la ciudad	62
Texto 11. Negligencias médicas	62
Texto 12. Cuando mamá se queda sola	63
Texto 13. ¡Hijo, víctima o creación: algo no muy lejano a la realidad!	66
Texto 14. Los niños y las niñas de nadie	67
Conclusiones	69
Referencias bibliográficas	73

Anexos

ANEXO 1 Talleres de comprensión y producción textual	77
Propuesta docente: tipologías textuales – reseña y ensayo académico	77
Guía conceptual y pragmática: el comentario, la reseña y el ensayo académico	77
Una aproximación a los conceptos: comentario y reseña	77
Experiencia: propuesta didáctica. Un ejemplo del proceso	78
Resultados de los estudiantes	81
Primer ejercicio: Comentario y reseña: hacia el ensayo	81
Segundo ejercicio: de la reseña al ensayo académico: lectura y análisis de la película Las horas (Daldry, 2003)	82
ANEXO 2 Rejilla para evaluación	83

Prólogo

La evaluación de la escritura en la Educación Superior es una trocha del camino recorrido por sus autores, integrantes del Grupo de Investigación *Ciencias del Lenguaje* de la Universidad Santiago de Cali, en el campo de los procesos de Comprensión y producción Textual, su enseñanza y evaluación.

Estos tres aspectos necesariamente inciden en el complejo aprendizaje humano. En esta obra, hecha a dos manos, se centra la atención, particularmente, en las variables y categorías a observar frente a la construcción de textos en la Educación Superior y su respectiva evaluación en los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali.

Siendo así, esta producción se convierte en un fractal del gran esfuerzo docente en el ámbito nacional –a través de las diferentes Redes de investigación (Redlees, Redipe, Red de Lenguaje, entre otras) – e internacional, por hallar estrategias y modos de valoración de los aportes académicos que construyen estudiantes de la Educación Superior, *sin pasar por alto sus sensibilidades y experiencias humanas*.

Por consiguiente, la perspectiva teórica e investigativa de este documento invita a la *visibilización de las singularidades* de los estudiantes como el espíritu mismo de la evaluación de sus discursos. Esto, en una relación académica fortalecida con la *comprensión de sí mismo para la convivencia en torno al conocimiento*, a través de un delicado tejido de saberes provenientes de los libros y los diálogos universitarios, en las aulas y fuera de ellas.

La dimensión afectiva, en este libro, toma un lugar privilegiado frente a la producción escrita en la academia, pero esto requiere de una *permanente lectura metacognitiva* por parte de los actores (docentes y estudiantes) y un análisis hermenéutico de todas las relaciones que germinan en las universidades y que se reflejan en los textos estudiantiles.

Espero que *La evaluación de la escritura en la Educación Superior* diluya la espesa burbuja de la academia, en muchas ocasiones lejana a la realidad y, en consecuencia, que este libro sea un trampolín para lanzarse a la experimentación de la vida misma, desde las aulas.

Gladys Zamudio Tobar

Introducción

La Universidad del siglo XXI ha replanteado su modo de existencia introduciendo una serie de paradigmas de formación que transforman de manera sustancial muchas de las prácticas acostumbradas; entre ellas, con una relevancia altamente significativa, la forma cómo se evalúan los textos académicos.

La evaluación de la composición escrita, en la educación tradicional, se encuentra absolutamente ligada a los criterios de los profesores, quienes, desde diferentes visiones, valoran, sancionan, orientan y, en ocasiones, propician el aprendizaje.

De otro lado, en una educación basada en el aprendizaje centrado en el alumno, resulta absolutamente pertinente proporcionar a los docentes un cuerpo de conceptos sistemáticos con los cuales se pueda esbozar un modelo que facilite la participación en la construcción del conocimiento y el desarrollo de un conjunto de habilidades metacognitivas que favorezcan la producción de textos en las disciplinas.

Dentro del contexto planteado, se realiza la siguiente formulación como interrogante básico para esta investigación: *¿Es posible diseñar un modelo de evaluación de la escritura de textos académicos, en todas las disciplinas, a partir de la observación del proceso de producción escrita en un grupo de estudiantes de Educación Superior, durante el ciclo de formación básica, en la Universidad Santiago de Cali?*

Pertinencia del problema. La educación generada por las universidades en el siglo XXI requiere que las comunidades de docentes y estudiantes profundicen, experimenten y apliquen modelos de evaluación que orienten la construcción del aprendizaje en las condiciones de diversidad etno-cultural en las que se desarrolla la formación de profesionales en todas las disciplinas científicas.

En este sentido, esta investigación se asume desde la perspectiva de la *alfabetización académica*, definida por Carlino (2005, p.13) como el conjunto de *habilidades y estrategias para aproximar a los estudiantes a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior*.

Para ello, Carlino (2005) propone un desempeño docente que lleve a los estudiantes a explorar en sus propios potenciales. Éste debe prepararlos para acceder a los conocimientos de las disciplinas ya que es el lector experto en esos metalenguajes.

Como los estudiantes no han sido preparados para el contexto académico universitario, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su ámbito de conocimientos.

También es necesario, dice Carlino (2005), que se profundice en la escritura desde las disciplinas, teniendo en cuenta cada cátedra del currículo y no sólo los cursos de

nivelación o, específicamente, de comprensión y producción textual.

Asimismo, es relevante que los docentes de disciplinas diferentes al lenguaje comprendan e implementen estrategias de composición, donde se interprete la escritura, no como un proceso compuesto de etapas, sino como uno formado por momentos recursivos que se pueden imbricar, alternar, superponer y repetir.

Lo anterior requiere también una reflexión de parte de quien escribe en cuanto a: sus conocimientos, el texto, el tema, los niveles de complejidad y dificultad, el léxico y el registro, pues el escritor debe seleccionar: el destinatario, el medio, el formato, el propósito comunicativo, el tipo de texto, los modos de enunciación y las estrategias de modalización, entre otros, que utilizará para cumplir de la mejor manera sus objetivos.

Por otra parte, la Acreditación de Alta Calidad en la que se encuentran todas las universidades colombianas, requiere de manera imperativa la profundización y el análisis científico de sus prácticas habituales, entre ellas la construcción del conocimiento. Por lo tanto, exige también el diseño de un modelo de evaluación de la lectura y la escritura que valore no sólo los textos, sino los procesos de construcción de conocimiento que allí emergen, gracias a las habilidades del lenguaje de quienes participan en ellos: escuchar, hablar, leer y escribir.

Frente a la necesidad de conocer dichos avances investigativos en el área de lenguaje, Camargo et al., (2008) establecieron una sistematización de los estudios realizados en las universidades colombianas, orientados hacia su enseñanza, es decir la búsqueda de didácticas de la lectura y la escritura como parte de los procesos de formación docente llevados a cabo en Colombia desde 1994, cuyo filtro fueron los grupos de investigación de la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en dicha área, donde surgieron diversas reflexiones, discusiones y eventos.

Ese estado del arte realizado por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, deja ver que, aunque se ha profundizado en los procesos de lectura y escritura, pocos estudios han avanzado concretamente en el tema de la evaluación de tales procesos en la Educación Superior.

Por consiguiente, esta investigación se orienta hacia la búsqueda de diversas categorías, criterios y variables que comprometen los procesos de escritura en la Universidad, en aras de aclarar cuáles podrían ser los aspectos a evaluar en ellos. De esta forma, sus resultados se convierten en aportes relevantes para el fortalecimiento de la Educación Superior.

La metodología de la presente investigación tiene que ver con un enfoque cualitativo, bajo el cual se observaron los cambios de actitud de los estudiantes frente a la concepción de *construcción textual*, debido a que se profundizó acerca de los asuntos micro y macroestructurales de los textos y, así mismo, se desarrollaron reflexiones acerca de los criterios de construcción y evaluación de los textos académicos escritos, a partir de sus inquietudes académicas y personales, organizadas en categorías extra e intra-textuales.

Los escenarios donde se dialogaron tales ideas, acciones y sentires frente a la escritura, fueron las aulas de diferentes programas académicos de la Universidad Santiago de Cali, aprovechando los cursos de Comprensión y producción textual, que se desarrollan

en los dos primeros semestres.

Sumado a las reflexiones y concepciones de los estudiantes frente a los procesos de escritura, estos procesos se acompañaron desde la perspectiva de *Aprendizaje*, donde ellos revisaron –en una lectura metacognitiva– categorías extra textuales, relacionadas con sus subjetividades, motivaciones, estrategias y conocimientos acerca de dichos procesos, lo cual los impulsó hacia lugares *más íntimos* de la construcción textual.

Según Martínez (2001) dada la diversidad de intereses y las múltiples motivaciones de los lectores, al hacer evidentes los mecanismos de la construcción arquitectónica de los discursos, se puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textuales, en la medida en que el lector integre estos nuevos saberes a sus esquemas de conocimiento previo.

Esta producción denominada *La evaluación de la escritura en la Educación Superior* sugiere a los docentes universitarios implementar criterios formales para evaluar la producción escrita de sus estudiantes, pero –sobre todo– insiste en la urgente necesidad de rescatar, valorar y respetar, desde una perspectiva psicolingüística, las categorías subjetivas, los estados y los ritmos de los seres humanos presentes en sus aulas.

¿Qué es un texto escrito?

Este capítulo define la escritura desde las perspectivas que implican al escritor como un ser humano productor de ideas y creador de textos. Desde esta mirada se adentra en los enfoques psicogenético, psicolingüístico y psicopedagógico, contemplando los criterios de análisis de la semiótica –en este proceso de investigación cualitativa– relacionada con aspectos hermenéuticos puntuales: el sí mismo, su vida y su texto.

La definición de *texto escrito*, de manera rigurosa, exige el conocimiento de cómo se forma el proceso de la escritura en el ser humano. Por consiguiente, es necesario entrar en este primer diálogo en el que Ferreiro y Teberosky (1995) han dilucidado una nueva mirada de la escritura desde la psicogenética y han abierto un espacio más amplio de lo que el ejercicio de escribir implica en la cotidianidad, el que quizá la escuela ignora.

El concepto –no muy nuevo– que han construido las autoras rompe con el viejo esquema de significar al texto escrito únicamente como un tejido de palabras, con una organización que respeta las reglas gramaticales, en el cual se configuran párrafos con las frases jerarquizadas –y esto resuelve la coherencia–. Desde el enfoque teórico propuesto por Ferreiro y Teberosky (1995) se ha concebido la escritura como un proceso humano, condicionado por todas sus variables, en las diferentes etapas de desarrollo de un individuo.

Desde esta misma perspectiva teórica, estudios más recientes han ido considerando diferentes variables que afectan el proceso de escritura, desde diversas aristas. Una de ellas es *La vida como texto* presentada por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) quienes en el escenario de la investigación biográfico narrativa, implementan la escritura como un medio para la pre-configuración, la configuración y la re-configuración de un individuo a través de historias de vida y autobiografías.

En ese mismo sentido, Villarreal (2000), desde la psicolingüística, estudia variables subjetivas en la interacción educativa; López (2004) explica y propone estrategias para la formación de una cultura escritora universitaria; mientras Giraldo y Zamudio (2008) estudian la evaluación y didáctica de los procesos de comprensión y producción textual en la Educación Superior.

Ampliando un poco más el concepto de escritura, desde el enfoque teórico que orienta esta investigación, Ferreiro y Gómez (1982) la definen como una práctica extraescolar que posibilita el acceso al conocimiento; también manifiestan una crítica acerca del desconocimiento que tiene la escuela frente a las complejidades de este proceso expresivo en el niño.

Si bien es cierto que esta investigación se adentra en los procesos de escritura de estudiantes vinculados a la Educación Superior, también es verdad que cada uno de ellos tiene una historia personal, en sus diferentes etapas, relacionada con la construcción de textos escritos; ésta, probablemente coincide con el nivel escolar y el modelo de Escuela, incluida la Universidad.

Que el comienzo de su organización en tanto objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares. Que la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, porque ha heredado del tiempo de la formación de los escribas el cuidado por la reproducción fiel. Porque, no sabiendo cómo tratar las escrituras que se desvían de la norma esperada, las ignora o las reprime.

Esta interpretación de Ferreiro y Gómez (1982) se extiende hasta la Educación Superior, donde el texto escrito solamente es considerado como un instrumento para evaluar si los estudiantes han cumplido con la tarea, olvidando otros propósitos vinculados a saberes propios del proceso de construcción textual. Por ejemplo, los docentes desconocen o excluyen las funciones que cumplen los estudiantes en la comunicación, según Halliday (1982): la ideativa, la interpersonal y a textual, es decir, las concepciones y creencias que han aprendido del mundo, la interacción con él y sus expresiones acerca de él, de sí mismo y de los objetos que lo simbolizan y lo significan.

Con respecto a lo anterior, Ferreiro y Gómez (1982) en sus intensas y amplias investigaciones contrastivas entre niños de diferentes contextos, dan gran relevancia a las marcas gráficas del texto escrito –desde la mirada de los pequeños– como un extraño sistema de objetos con el que se pueden comunicar y crear redes sociales, tal como ocurre con los estudiantes de la Educación Superior.

La escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea a un niño urbano (incluso cuando este niño pertenece a los medios más marginados de la sociedad urbana). La escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales. A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas, qué clase de actos son aquellos en los que los usuarios las utilizan (Ferreiro & Gómez, 1982, p.128).

Esto también ocurre en los estudiantes universitarios cuando en los niveles inferiores no se les ha enseñado cómo funcionan esos signos lingüísticos y discursivos frente a las enunciaciones de la cotidianidad, según el rol que desempeñan las personas en los procesos de comunicación. Aún así, los docentes continúan con exigencias superiores, relacionadas con textos académicos y científicos.

El proceso de escritura en la Educación Superior presenta, además de las variables afectivas del estudiante, otras implicadas en el proceso de composición. A éstas, las clasifica Castelló (2007) como: conceptualización y representación de la tarea, conocimientos del escritor y otros textos frente al ya producido.

Se evidencia que en las aulas universitarias sólo se tienen en cuenta aquellas variables pensadas desde el texto y el compromiso en la relación enseñanza-aprendizaje, porque se piensa en la composición escrita como la producción de un tejido de ideas, sin tener en cuenta los intereses, los temores y las necesidades de los estudiantes frente a ese proceso. En otras palabras, se piensa en el *objeto* llamado Texto, pero no en el sumario de actividades, circunstancias, causas y consecuencias previas a su realización.

Castelló (2007, p.77) también define algunas reglas para escribir textos científicos y los elementos particulares del texto académico, teniendo en cuenta las necesidades sociales e institucionales.

Además de las características generales influidas por el acto de comunicación académica sobre el texto como tal y el hecho de que haya sido lo escrito la modalidad de comunicación, la historia social del uso ha ido particularizando algunos elementos del texto. Esos elementos se pueden expresar en términos de: las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto, la presentación del tema y de la información, la textura del texto a través de los conectores, y las citas en los textos académicos.

Esos elementos constituyen las variables, con distintos valores, que el escritor ha de tener en cuenta, optando por una u otra forma de presentación de su texto, lo que dará lugar a un resultado textual determinado.

Pese a esta seriación de elementos que parecieran no tener nada que ver con el proceso de composición de textos, la autora reconoce la importancia de *los efectos de los afectos en la comunicación académica*. Manifiesta que es ineludible la influencia de los conocimientos con los sentimientos frente a una producción textual, pero indica que son difíciles de identificar por separado (Castelló, 2007).

A partir de los aportes anteriores, se puede analizar el texto académico como el resultado de un proceso donde confluyen aspectos de la dimensión afectiva y saberes como el tema, los planos lingüístico y discursivo de la lengua, y las tipologías textuales. Pero nada de ello es relevante para el ejercicio de la composición escrita y su evaluación, si no se lleva al plano concreto de las acciones –al acto de escribir– y al escenario de las interacciones textuales o intertextualidad, bien sea ésta entre el *sí mismo* Ricoeur (2006) y los otros autores u otras expresiones intelectuales.

Criterios para la evaluación de un texto escrito

Este capítulo marca un recorrido del concepto de lenguaje en sus diversos sistemas de expresión, incluida la escritura. En este sentido, integra dos grandes asuntos: el psicolingüístico, encargado de los procesos individuales de comprensión y producción textual, teniendo en cuenta variables afectivas, emociones y registros de personalidad de quien escribe; y el sociolingüístico, cuyo propósito es comunicarse desde los diferentes usos de la lengua, según los contextos socio-culturales y los medios donde circulan los enunciados o los discursos. En este último, se tienen en cuenta tanto los procesos de interpretación y construcción de nuevos conocimientos, como su divulgación, sin olvidar las exigencias de los sistemas reguladores de la Educación Superior en torno a la enseñanza y la evaluación de la producción textual.

Componente lingüístico

El documento del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998), *Serie Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana*, plantea un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación para pensar las propuestas curriculares en torno al lenguaje. Éste acoge dentro de sí un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación, un nivel de uso, un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación y uno de control sobre su uso.

Los procesos de construcción de sistemas de significación refieren e involucran todas las formas a través de las cuales el niño construye la significación y ejerce todas sus posibilidades comunicativas, en tanto interactúa socialmente, con los seres que le rodean, mediante los signos, los símbolos, las reglas y los sistemas de lenguaje no verbal, entre otros.

El nivel de construcción o adquisición del sistema de significación, dentro del proceso educativo, hace referencia a los aprendizajes del lenguaje realizados mediante la interacción con todos los mediadores culturales: la familia, la escuela, los amigos, pero sobre todo, tiene que ver directamente con el compromiso de los docentes, los más representativos en un grupo social, responsables en buena parte de la enseñanza de diferentes sistemas del lenguaje y no únicamente de los verbales. Si bien es cierto que la Escuela se centra en los procesos de lectura y escritura de textos, ésta no se puede olvidar de todos los sistemas de significación y expresión con los que llega el niño al escolarizarse.

En razón de lo anterior, los maestros deben respetar el desarrollo natural de dichas maneras de mirar el mundo, y aportarle a esa formación –en sentido complementario, no excluyente– la enseñanza de nuevas maneras de significar su entorno.

Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo: el cine, el cómic, la pintura, la música (MEN, 1998, p.55).

Por otra parte, un programa de lenguaje debe desarrollar el nivel de uso en el niño, joven o adulto. Esto significa identificar la pragmática frente a cada lenguaje, puesto que

3sta ocurre de forma distinta, seg3n las habilidades fortalecidas en la interacci3n con los diferentes sistemas expresivos.

Un docente de escritura no s3lo se ve abocado a adquirir y construir sistemas de significaci3n, sino que, adem3s, debe comprender c3mo funcionan tales procesos. Ser usuario de una lengua, por ejemplo, no ser3a suficiente para ense1arla; es necesario que identifique sus niveles, sus diferentes funciones y sus estructuras. De esta manera, mejorar3a no s3lo su pragm3tica frente a la misma, sino que podr3 explicarla a otros u otras.

Un nivel de explicaci3n del funcionamiento de los sistemas de significaci3n y los fen3menos asociados al mismo. Este proceso est3 relacionado con la reflexi3n sistem3tica sobre el funcionamiento de los sistemas de significaci3n. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, ser3an parte del trabajo en este eje. En el caso de la lengua, la teor3a gramatical, la lingüística del texto, la ortograf3a, la sintaxis o la pragm3tica (MEN, 1998).

Sumado a lo anterior, el profesor de lengua conocer3 las estructuras, las funciones y las intenciones de otros sistemas de expresi3n, producto de comunicaciones cotidianas o de la elaboraci3n de propuestas est3ticas, como el cine, la televisi3n y el teatro, entre otros.

De otro lado, es de gran relevancia en los procesos de ense1anza, aprendizaje y evaluaci3n de la producci3n escrita, incursionar en algunas estrategias de auto-control frente a los propios procesos de interpretaci3n y elaboraci3n de ideas o de expresiones v3lidas desde las necesidades o prop3sitos de los usuarios de los lenguajes. Es decir, los maestros no s3lo deber3n reconocer las limitaciones de sus estudiantes, sino orientarlos hacia la identificaci3n y regulaci3n de las maneras de acercarse a los diferentes tipos discursivos.

Por consiguiente, las personas, mediante el ejercicio de la metacognici3n, acceder3n a espacios de auto-control y regulaci3n, lo cual los incluye en procesos auto-educativos y los encamina hacia una actitud m3s aut3noma de su ejercicio de formaci3n, como lo determina el MEN (1998, p.32):

Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significaci3n, es decir, un nivel metacognitivo. Hemos hablado de a) un nivel de construcci3n del sistema de significaci3n que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiaci3n del sistema (por ejemplo la escritura, el comic...); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que est3 en juego diverso tipo de competencias; c) un nivel de explicaci3n de los fen3menos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; finalmente hablamos de d) un nivel de control o nivel meta-cognitivo que est3 referido a la toma de distancia y a la regulaci3n consciente de los sistemas de significaci3n con finalidades comunicativas y significativas determinadas.

En el caso de la producci3n textual, se habla de procesos como la autocorrecci3n y la autoevaluaci3n del proceso escritor. Aspectos como la anticipaci3n de la hip3tesis de comprensi3n en el proceso de lectura o la selecci3n de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situaci3n de comunicaci3n particular, son ejemplos de control

metacognitivo. De otro lado, acciones como el borrón, el tachón y el subrayado con distintos colores, para separar ideas y operaciones discursivas, son señales de control sobre la comprensión y la producción de textos. Este nivel de control o metacognición es complejo, pero garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje (MEN, 1998).

Además de los anteriores criterios para valorar los procesos del lenguaje –y en particular la producción escrita–, también se podría contemplar una evaluación desde el estructuralismo, según Saussure (1945) se puede evaluar la producción escrita desde ese paradigma, planteado, donde se tiene en cuenta el significado y el significante, todos los sentidos y valores que se le dan a los signos lingüísticos, según el uso que den los estudiantes a la cadena sintagmática.

De manera complementaria, la evaluación podría estar centrada únicamente en el texto, desde la gramática generativa-transformacional, fundada por Noam Chomsky (1976), quien aporta los conceptos de competencia y actualización, reflejados en la implementación de las reglas gramaticales, derivadas unas de otras .

Sumado a lo anterior, es posible evaluar un texto desde la producción misma, donde el concepto de *niveles de representaciones* juega un papel fundamental al expresar una idea. No bastaría con implementar una adecuada gramática; sería imposible hacer un análisis objetivo de todas las emisiones en esas condiciones. Valorar una producción del lenguaje responde a diferentes grados de complejidad.

Un lenguaje es un sistema enormemente complicado, y es bien evidente que cualquier intento de presentar directamente el repertorio de sucesiones fonémicas gramaticales desembocaría en una gramática tan compleja que sería prácticamente inútil (Chomsky, 1963, citado por Malmberg, 1967, p.193).

Por otra parte, Chomsky (1976) establece las relaciones entre sintaxis y semántica, diferencia la estructura superficial de la subyacente en la lengua. Estos avances forman parte de la fundamentación conceptual de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

Parece, en consecuencia, que Chomsky admitiera la existencia de distinciones de contenido y de unidades de contenido fuera, e independientemente, de las estructuras lingüísticas (MEN, 1998, p.98).

De estas ideas elaboradas por Chomsky (1976) surgen conceptos como el sintagma nominal y el sintagma verbal, que permiten identificar y clasificar una serie de reglas, más o menos estables, en los sistemas lingüísticos.

Indudablemente los conceptos *chomskianos* se complementan con otros que le van dando forma a lo que se denomina el discurso; entonces, se habla de enunciado y enunciación, ya que se piensa no sólo en el análisis de las estructuras lineales (lingüísticas) sino también en las globales (discursivas), que cumplen con diferentes funciones e intenciones.

Teniendo en cuenta lo dicho, para evaluar una producción escrita se pueden implementar las teorías de la enunciación de la Escuela Francesa, con Benveniste como su representante, y de la Argumentación, fundamentada por Ducrot y Todorov (1974).

El estudio de la enunciaci3n se relaciona con dos 3mbitos vecinos: el de la sociolingüística y el de la estilística.

Como acci3n particular, la enunciaci3n es objeto de un estudio total del comportamiento en la sociedad y, m3s particularmente, de la antropología lingüística. (Ducrot & Todorov, 1974, p.366).

Desde esta perspectiva, se analizan los enunciados en las enunciaci3nes o contextos. El enunciado se define:

El sentido del enunciado conlleva por otra parte ciertos actos de habla, pues el enunciado puede ser una constataci3n, un consejo, una amenaza, una advertencia, etc., y esto tampoco est3 escrito en la significaci3n de la frase. Esta es otra forma de sobre-determinaci3n del sentido por la significaci3n de la frase, siendo 3ste un punto sobre el cual la teoría de los actos de habla insisti3 frecuentemente (Ducrot & Todorov, 1974, p.58).

Por otra parte, la lingüística textual, fundada por Van Dijk (1980) se constituye en el eje did3ctico específcico que fortalece la enseñaanza y la evaluaci3n de la producci3n escrita, en el sentido de robustecer habilidades para significar el mundo y transformarlo a trav3s de una intenci3n textual, mediante una tipología determinada, lo cual facilita la valoraci3n del nivel pragmático de la lengua.

Adicionalmente, es indispensable para esta investigaci3n referenciar la novedosa concepci3n de *la ciencia del texto* o el texto como una ciencia (Van-Dijk, 1992). Esto quiere decir que el lector y el escritor deben conocer las estructuras y las funciones de los discursos para poder implementarlas en los escenarios apropiados y en el lenguaje adecuado para su interlocutor.

En este sentido tambi3n es relevante, para un modelo de evaluaci3n de la escritura de textos acad3micos, tener en cuenta las tipologías textuales clasificadas por Van Dijk (1992), segün las funciones que cumplen y los conceptos de macro-estructuras y súper-estructuras, las cuales permiten identificar los diferentes tipos de escritos en las respectivas modalidades discursivas: expositiva, narrativa y argumentativa.

En esta investigaci3n se ha fomentado la escritura y evaluaci3n de las modalidades expositivas (reseña) y argumentativas (ensayo) por ser las de mayor requerimiento a los estudiantes universitarios, por parte de sus docentes.

La construcción de un modelo de evaluación del ensayo: textualidad

Este capítulo hace referencia a la evaluación —y su importancia en los contextos educativos— como una oportunidad para investigar y hallar soluciones a las falencias en los procesos de producción textual en la Educación Superior. Además, intenta diseñar un modelo que permita valorar un texto académico tipo ensayo, desde unos criterios claros, propios del texto escrito.

Evaluación y educación

Uno de los tipos de texto que más circula en las aulas universitarias es el ensayo. Esta expresión discursiva es un recurso pedagógico permanente de los docentes y los estudiantes para evaluar el aprendizaje y apropiarse de los conocimientos en diferentes disciplinas científicas y académicas. En el siguiente apartado se realizan un conjunto de reflexiones evidenciando los problemas y buscando los conceptos que permitan un acercamiento a la evaluación de esta modalidad discursiva.

Una evaluación sensata del ensayo tiene que apostarle a la formulación de las premisas para la construcción de un modelo en el que los docentes de todas las disciplinas tengan referencias mínimas con la finalidad de ir perfeccionándolo.

Según Stake (1988) la evaluación produce conocimiento que permite mejorar la práctica. Y no es un problema investigar en la práctica, sino producir conocimiento y utilizarlo facilitando sus hallazgos al trabajo de los docentes en el aula, que tiene con fundamento la mejora.

Desde esta perspectiva, la mejor manera de solucionar un problema es comenzar por reconocer si existen los acuerdos mínimos que faciliten un cuerpo general de conceptos indispensables para fundamentar el modelo. Entonces, también se contempla la evaluación como praxis, teniendo en cuenta la relación entre la teoría y la práctica, y las implicaciones sociales de la misma.

Por esta razón se propone, en este ejercicio investigativo, la construcción de un modelo de evaluación, como una herramienta que permite diseñar e implementar un instrumento, y su experimentación en el aula de clase, teniendo en cuenta la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación, como componentes de un todo pedagógico.

En este sentido, los modelos de evaluación están articulados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no son independientes, de tal modo que existe una correspondencia entre ellos; por lo tanto, se personalizan en los escenarios con los actores y con los saberes de quienes participan en su construcción y vigencia.

La evaluación es la expresión dinámica de las acciones educativas, no sólo da cuenta de los resultados, sino de las contingencias y los procesos que presiden su producto. Así, conocer el fenómeno a evaluar y determinar su valor es indispensable para solidificar el

modelo. Hay que conocer lo que se va a evaluar para poder valorarlo de acuerdo con unos criterios coherentes al contexto de evaluación.

Si se piensa de manera coherente en la construcción de un modelo en que existe la participación de los actores implicados, es pertinente salir del enfoque que valora sólo el resultado. En ese sentido, *los modelos de evaluación no sancionan sino que apuntan a la comprensión de los fenómenos y su explicación, a la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz* (Sacristán & Pérez, 1997, p.33).

Todo modelo de evaluación responde de manera coherente a estas preguntas: qué, cómo, por qué y para qué evaluar, además, quién lo hace y para quién. Contestar de manera puntual estos interrogantes, estableciendo los compromisos y las aportaciones de cada uno de los actores, constituye la configuración del modelo de evaluación de una tipología propiamente académica como el ensayo.

Qué se evalúa en el ensayo

El conocimiento del objeto a evaluar es una condición indispensable en la construcción del modelo. Es imposible valorar un fenómeno sin conocerlo. El ensayo es una tipología textual reconocida como género literario y en el ámbito académico, como un escrito en el que se expresan saberes y es ejercitado en la Educación Superior.

Adicionalmente, el ensayo es un tipo de texto complejo por las operaciones intelectuales y discursivas que confluyen en su desarrollo; requiere de la apropiación del tema y la capacidad para formular preguntas e hipótesis, y de una serie de criterios –o sentido crítico– por parte de su autor.

Teniendo en cuenta la definición anterior del ensayo dentro de las aulas, se llega al diseño del modelo con los siguientes componentes: la organización textual, el manejo de la intertextualidad, el uso del lenguaje y el desarrollo de contenidos. Definir y especificar cada uno de ellos es el propósito de los siguientes apartados.

La organización textual

Dentro de la Lingüística textual es objeto de análisis la manera como se organizan los contenidos para lograr comunicación de manera coherente entre el autor y el lector. El orden en que se dispone el ensayo evidencia la presencia de una unidad discreta reconocida por todos los autores e investigadores que reflexionan al respecto, que se reconoce como párrafo. Cuando se reconoce esta unidad, es muy lícita la definición de ensayo como una organización de párrafos que da cuenta de una serie de significados, de manera coherente, en su interior y en las relaciones que cada uno de ellos establece con la totalidad.

Los diferentes documentos encontrados sobre el párrafo son demasiado formales; por ejemplo, se dice que párrafo es aquello que comienza con mayúscula y termina con punto aparte; o la división o separación que se hace en el texto, de lo que se va escribiendo para denotar que se empieza una nueva materia o sentencia diferente. Los jurisperitos lo comenzaron a usar por la distinción de las leyes y después se extendió (RAE, 1726¹). Se cita este texto para evidenciar lo antiguo de su reconocimiento por

1. El Diccionario de autoridades fue el primer diccionario de la lengua española editado por la Real Academia Española [RAE]

parte de quienes han reflexionado sobre la lengua y sus componentes, pero lo que llama la atención es que se mantiene de manera casi invariable.

Por otra parte, si se recurre a la semántica de la palabra se hallan expresiones que dan cuenta de su contenido *Escrito para denotar que comienza una nueva materia o sentencia diferente*. El párrafo no sólo aparece en una sola lengua sino que se suele hablar de él en diversas lenguas. Genette (1989), tras revisar el punto de vista de varios gramáticos rusos sobre la estructura del párrafo, lo define como una unidad permanente que separa partes y transiciones del texto. Se trata de la unidad semántica en la cual se expresa un contenido; está organizado en enunciados de diversa índole en las que se enfatizan una o varias oraciones fuertes alrededor de las cuales dicho contenido configura el ensayo.

Las normas sobre su longitud son también excesivamente formales; se propone que los párrafos son cortos, medianos y largos, lo cual no dice mucho. En torno a la evaluación, sugiere que la extensión del párrafo no cuenta como criterio, pero que la cohesión sí es un asunto trascendente en el ensayo.

La cohesión es una propiedad reconocida por diversos analistas e investigadores de la composición escrita. Se reconoce como una facultad textual que está más allá de la oración, según la cual el lenguaje establece nexos consigo mismo y con la situación. Los párrafos son coherentes en sus relaciones con la totalidad del ensayo y con el contenido asumido en cada uno de los párrafos que lo configuran. La cohesión interna es la principal característica de un texto completo, es el ingrediente que le asigna identidad, reconociendo en él su diferencia cualitativa.

Los párrafos organizan lo que se quiere decir en un solo contenido, mostrando con originalidad la totalidad en cada una de las partes (Rincón, Narváez, & Roldan, 2005). Según estas autoras, cuando en un párrafo no existe un balance perfecto en el tejido que lo compone, el ensayo flaquea en la fluidez de sus ideas.

El término tradicional para aludir a la densidad semántica del párrafo no es cohesión, sino coherencia de las partes bien integradas en un tejido textual bien urdido. La coherencia semántica se sigue como corolario de la idea de la información global y completa transmitida por un párrafo, que se encuentra en la mayoría de los enfoques consultados (Oliveros, 2002). Las comunidades de investigadores han venido probando la independencia del párrafo como expresión de un contenido.

La evaluación de la intertextualidad

La intertextualidad es una de las condiciones inherentes al ensayo académico. Aquí se trata de valorar lo que desde su definición hace del ensayo un género muy trascendente al interior del mundo académico. Se trata de valorar los diferentes conceptos acerca del ensayo y la influencia de otros textos en su configuración; la forma como el autor se apropia de ellos y los organiza en torno a los contenidos a expresar.

El concepto de *intertextualidad tiene una definición compleja*. Una palabra evoca a otra palabra, un personaje evoca a otro personaje. Cuando se lee un texto científico, se sabe que a ese preceden otros textos y que otros surgirán a partir de él. Dice Todorov (1998, p.60) *...no hay ningún enunciado que no se relacione con otros enunciados, y eso es esencial*.

Un ejemplo común para la comunidad científica es el hecho de que los escritos de esta

índole deben mostrar el conocimiento de los estudios anteriores, a través de su citación. El reflejo de este conocimiento en la producción escrita garantiza la competencia del autor. Además de lo que lee y escribe, el lector tiene en el procesamiento cognitivo, también el conocimiento previo de otros textos; éstos se comunican entre sí, casi independientemente de sus usuarios.

Las relaciones entre los discursos son de la misma índole de las que se dan en el diálogo, aunque no necesariamente representan un diálogo entre personas. Sin embargo, Todorov (1998), en su trabajo sobre Bajktin sostiene que en los niveles más elementales todas y cada una de las relaciones entre dos enunciados son intertextuales, se trata de relaciones semánticas.

Es un tipo particular de relaciones semánticas cuyas partes deben estar constituidas por enunciados completos (o enunciados considerados completos o parcialmente completos), detrás de los cuales están (y en los cuales se expresan) sujetos hablantes actuales o potenciales, los autores de los enunciados en cuestión (Todorov, 1998, p.61).

El pensamiento de los hablantes se convierte en discurso y logra una existencia material: sólo entonces hay intertextualidad. En la intertextualidad no se trata de que la individualidad del hablante esté representada en los enunciados, sino que ésta se percibe como la manifestación de una concepción del mundo, la del hablante, mientras hay otra, que está ausente, pero que participa en el diálogo.

Lo anterior, se da en varios niveles, aún en el de la lengua como tal, frente a otras lenguas.

Para la conciencia que crea la obra literaria no es obviamente el sistema fonético de la lengua nativa, o sus particularidades morfológicas o aún su vocabulario abstracto que aparece en el campo iluminado por la lengua extranjera, sino precisamente eso lo que hace de la lengua una concepción concreta y absolutamente intraducible del mundo: específicamente el estilo de la lengua como una totalidad (Todorov, 1998, p.62).

En el ensayo, la fluidez de otros textos enriquece sus contenidos y fortalece su coherencia, estableciendo relaciones novedosas.

Así, cada representación de la lengua pone al lector en contacto, según Bajktin (1997), con toda la comunidad lingüística, con todos los textos que habitan en la conciencia. Pone en contacto, muchas veces con elementos que trascienden esa comunidad, cuando se oyen expresiones como *Ser o no Ser, Navidad Blanca, Noche de Ronda*. Cada una de ellas evoca un pueblo, una época, una circunstancia concreta de otra cultura. Pero a la vez que eso sucede, también se entiende que todo enunciado tiene en sí mismo la esencia de la comunidad de habla, es decir aquella comunidad más restringida que comparte normas de uso del lenguaje y una competencia comunicativa propia.

En la intertextualidad se produce un diálogo, una especie de dinámica de preguntas y respuestas, una relación en la que alternan diferentes textos que son evocados por las percepciones interpretativas en el acto de la lectura. La semiología de los textos presentada por Genette (1989) describe la literatura como una construcción gradual hecha de fragmentos de otros textos que coloca un mapa genérico para la lectura. No

se limita el término intertextualidad a la cita, el plagio y la alusión que puede crear la escritura.

Existe preocupación por la novedad de los temas de evaluación que se propone valorar, no existen antecedentes conocidos sobre la manera de evaluar una habilidad como la intertextualidad. Este concepto es relativamente nuevo. Se debe pensar en cómo evaluar la intertextualidad. Hoy en día se reconoce como una operación en la cual se piensan los textos de cualquier naturaleza a partir de los textos que el autor tiene su conciencia. La intertextualidad como habilidad se desarrolla en todos los lectores; es muy poco considerada a tener en cuenta en la valoración del ensayo. La pregunta es cómo evaluarla de manera objetiva.

En la evaluación de la intertextualidad se busca la selección de los materiales utilizados, su manipulación y adecuación para las demostraciones de los puntos de vista del que escribe, reconociendo la calidad de los textos con que se construye un escrito. Si un profesor de escritura no reconoce la presencia de los textos con que se constituye un escrito, es porque le falta formación en la evaluación de la escritura.

Finalmente, la intertextualidad es el conocimiento amplio que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definen, plantean o difieren del tema propuesto en su lectura), y que inciden, de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

Evaluar el lenguaje

Al pasar del lenguaje oral al escrito o del pensamiento al ensayo existen una serie de operaciones que son reconocidas en la comunidad académica como adecuaciones textuales. Si una expresión lingüística significa algo, lo significa siempre para alguien y porque alguien más quiso significarlo: el significado no es más que uno de los elementos del lenguaje, y el lenguaje es, ante todo, una herramienta para la comunicación. Al examinar este aspecto de la comunicación, se penetra en la dimensión pragmática del signo.

El ámbito de la pragmática es muy amplio, pero se hace necesario mantenerse en el objeto de esta reflexión; por ello surge la pregunta: ¿Qué aspectos de la pragmática son evaluables en el ensayo académico?

Las oraciones pueden servir a muchos propósitos. En efecto, tal es la característica del lenguaje, instrumento del cual se sirven los hombres y las mujeres para diversos fines. Cuando una persona (el emisor) dice algo (emite un mensaje) a otra persona (el receptor), intenta siempre producir algún efecto en este último: busca influir en él (Jakobson, 1979). ¿Por qué quiere influir? ¿cuáles son los motivos que lo impulsan a hacerlo? Hay muchas formas de influir en el otro, y a todas ellas sirve el lenguaje: el emisor puede tratar de informar, preguntar, pedir, insultar, persuadir, dominar, halagar, ordenar, despreciar, engañar o entretener.

Existe una variada gama de relaciones de comunicación que pueden presentarse entre dos o más personas (diálogo, reunión social), e incluso entre una o algunas personas y una masa indeterminada de ellas. Toda esta variedad de funciones, reconocidas

en la pragmática, son adecuaciones que hace el autor de un ensayo en su proceso de composición.

Las voces del discurso oral, presentes en todo ensayo escrito, evidencian y legitiman el estudio del lenguaje desde el ángulo de la interacción social. Wittgenstein (1945/2009) afirmó que el lenguaje es como un juego cuyas reglas de uso se van improvisando y proponiendo en el flujo del diálogo y que, por lo tanto, el lenguaje que se usa, se aprende participando en los múltiples *juegos* a que la interacción social da pie. La manera como se procesan los enunciados orales, cuando pasan de la conciencia al papel escrito, han sido objeto de múltiples reflexiones por parte de diversos investigadores; entre ellas, es posible hacer evidentes las funciones: informativa, de orientación al lector, expresiva y operativa, y la forma como ellas se combinan estructurando nuevos textos.

Se trata de comentar el paso de las funciones del lenguaje, de la expresión oral a la escrita, haciendo observaciones sobre diversos problemas que comporta la evaluación de la escritura en torno a la variable de las adecuaciones textuales.

En el análisis de las adecuaciones textuales, quien evalúa se tiene que preguntar si se informa lo que se quiere comunicar, si se alcanza la transparencia requerida, si se explicitan las inquietudes de quien escribe. Quien argumenta por escrito sabe que su auditorio es universal (Gómez, 2002). Esta función –o uso– del lenguaje suele llamarse también informativa, sugiere la intención, por parte del emisor, de transformar lo que el receptor sabe sobre un objeto específico, a través del aporte de nuevos datos.

En el proceso de escritura se pregunta qué sabe el lector acerca de una determinada situación u objeto. Si se puede favorecer con un número de datos que aporta la certeza de ser más o menos suficientes para contextualizar una situación u objeto dado.

Cuando se evalúan las adecuaciones textuales en una composición escrita es muy pertinente saber si quien escribe se preguntó por lo que el lector sabe del tema. Cuando se escribe un enunciado, tiene que haber un acuerdo con el lector para calificarlo según el contexto; de no haberlo, éste no asumiría la carga argumentativa del enunciado escrito.

En la evaluación del lenguaje existe otro grupo de enunciados que aparecen con frecuencia en los ensayos, son aquellos que cumplen una función de orientación (Álvarez, 2003). Se trata de brindar a los futuros lectores ciertas claves sobre la lectura y las condiciones de enunciación. El autor indica al lector que ha tomado el concepto estudiado de un texto determinado, en una dimensión específica y que, en ese marco de referencia, lo que se enuncia en un sentido particular y no otro. Entonces, se delimita lo que se intenta reflexionar o los aspectos que no se van a tratar en el escrito.

Otra anotación directa puede ser la síntesis de lo dicho con anterioridad en páginas que es preciso recordar. Incluso puede considerarse que una pregunta también integra el grupo de las expresiones orientadoras, porque constituye un pedido de respuesta que lleva al futuro lector a intervenir en el texto en un determinado sentido y no en otro. No se puede dejar perplejo al lector con un enunciado que rompe con una secuencia lógica que se viene desarrollando, como si se *cambiara de tema* de manera súbita y sin justificación alguna.

Los párrafos de introducción o de enlace ofrecen las orientaciones que el lector puede

volver a leer con la finalidad de situarse en el tema. Se escribe con la ilusión de ser leídos e interpretados por lectores que deben encontrar coherencia en lo escrito. La evaluación de los enunciados que constituyen el escrito se consigue mediante la valoración de los recursos de quien escribe, en la función de orientar al futuro lector, en el sentido que se quiere otorgar al texto que se está escribiendo.

En la valoración de las adecuaciones textuales resultan pertinentes las enunciaciones lingüísticas que cumplen una función emotiva; esto es, que sirven para manifestar sentimientos o emociones. La función emotiva del lenguaje comunica al emisor emociones, sentimientos y actitudes. En el lenguaje escrito son utilizadas para establecer empatía entre quien escribe y quien lee un escrito. Es posible afirmar que enunciados tales como: *resulta asombroso, nos llama profundamente la atención y constituye una verdadera sorpresa*, generan un ambiente de convivencia entre quienes se comunican a través de un texto escrito.

Escribir debe llevar a la configuración de un texto según la manera como se expresan las ideas o el tono en que se enuncian los argumentos. El suscitar emociones, sentimientos o actitudes no es una transgresión propia del lenguaje poético, en el que se tiene el propósito de despertar sentimientos similares a los de quien escribe.

El sentido de la evaluación formativa del lenguaje utilizado en los ensayos de tipo académico, tiene que ver con el paso del lenguaje informal de lo que se expresa oralmente o lo que se piensa y la textualidad con que se vierte el lenguaje en un escrito (Vélez, 2002).

La fluidez del lenguaje en el ensayo debe presentar un vocabulario acorde con un auditorio universal en el que los conceptos se llaman por su nombre y se evitan todas las expresiones propias de la oralidad, tales como: asunto, cuestión, *vaina*, cosa, en las cuales la enunciación completa, la significación se logra *señalando con el dedo* o, donde el objeto es tan evidente, con los guiños gestuales.

El texto debe presentar todos los elementos necesarios y suficientes para comunicar lo que quiere decir; esto no ocurre, entre otros, en la conversación, en ella, el emisor y el receptor están presentes y es posible el refuerzo o la ampliación comunicativa en las emisiones del aula (Gómez, 2002). La adecuación textual muestra el manejo de una serie de recursos para hacer llegar la intención con que se escribe el texto a un auditorio universal. No es posible escribir sin un interlocutor al cual convencer, la escritura es un acto argumentativo.

El manejo del lenguaje deberá evaluar los conectores porque son ellos los que sirven de puente entre las ideas y los párrafos con los que se configura el ensayo, haciendo del escrito una totalidad coherente. Siempre que todo hablante tiene algo para expresar está en la obligación de hacer uso de los recursos del lenguaje para comunicar lo que quiere decir. En la escritura no es posible expresar con la simple intención. En el texto se visualizan los errores con más nitidez y, quienes lo leen, lo juzgan por lo dicho y no por la intención con que se dice. Los recursos morfosintácticos, así como la ortografía, la reiteración innecesaria de palabras y el manejo de la composición de oraciones compuestas y subordinadas, hacen parte de la evaluación del lenguaje escrito.

La evaluación del contenido

Se trata de valorar lo que se dice, el contenido conceptual, ideático, argumentativo con el que se ha configurado el ensayo. Se ha admitido que el ensayo es una tipología discursiva que se elabora con la consulta a otros autores: no hay ensayo sin consultas anteriores. En la evaluación es pertinente preguntar cómo se construyó una definición y a qué aspecto de la misma se le da más relevancia, cómo se desarrolla el proceso dialógico autor-lector en la construcción de los conceptos relacionados y la resultante de su confrontación en contextos específicos de experimentación. La resolución de este proceso dialógico es la que tiene como resultado el ensayo.

Sin lugar a dudas, en el ensayo se ponen a prueba todos los recursos metacognitivos. Es posible afirmar que sin los conocimientos referidos a la naturaleza del ensayo y a la manera como se procesen, es imposible la configuración de una composición escrita. Se trata de adquirir unos conocimientos y relacionarlos en contextos diversos para construir un texto con vigencia académica en comunidades de indagación. Todo ensayo requiere estrategias efectivas para encontrar los conocimientos y procesarlos en diversos contextos con la finalidad de producir unos nuevos.

Desde el punto de vista del contenido, un ensayo es la confrontación de conceptos o argumentos extraídos de diversas fuentes con el propósito de decir algo nuevo a los futuros lectores.

En la Metacognición se reconocen dos extensiones básicas: una extensión se refiere al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular, es decir de sus propias fortalezas y debilidades como pensador. La otra extensión se refiere a la capacidad que tiene toda persona para el manejo de los recursos cognitivos que tiene y para la regulación y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño cognitivo (López & Arciniegas, 2004, p.54).

La metacognición ayuda al escritor de ensayos a reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para ser convincente en su escritura. Cuando vigila los procesos de enunciación, detecta la necesidad de usar una estrategia simple o compleja dependiendo del problema específico de escritura, por ejemplo hacer una pausa, volver a empezar o buscar ayuda de otro texto o de otra persona. Las estrategias de escritura son planes que se utilizan para orientar el aprendizaje, planteando objetivos o criterios para juzgar su desempeño frente a un texto.

En la evaluación del ensayo hay que preguntar cuáles son las nuevas aportaciones conceptuales o argumentativas a partir de los materiales dispuestos para el lector; valorar el punto de partida, la relación con otros conceptos y las conclusiones a las que se llega en el proceso convenido con él; establecer qué se propone al lector y de qué manera se procesa su participación en los contextos pertinentes al ensayo.

El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico, el contexto de lectura; allí aparecen la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura (Álvarez, 2003). Lo más importante a destacar es el hecho de que la lectura y la escritura son actos productivos. Cuando un estudiante se sienta frente

al texto, tiene que ser muy consciente de lo que está pasando; el leerá para escribir uno nuevo y, para ello, debe plantearse una estrategia –que puede ser muy elemental o compleja– pero es ineludible: hallar la intención. Así mismo, ésta será desarrollada.

Quien escribe ha ido puliendo, en su interior, todos los procesos de aprendizaje en los que ha participado; éstos se han convertido en aprendizajes significativos. Esas experiencias son instrumentos con los que se lee el mundo y sus textos orales y escritos. Los conocimientos previos están constituidos con todas las experiencias sociales, interpersonales, afectivas, en la construcción de significaciones con las cuales se interpreta y se modifica el entorno.

Los textos son el producto de prácticas discursivas significantes. Con los conocimientos previos se encuentra una síntesis de la experiencia del lector y aquellos son reconocidos como esquemas formales (Pozo, 1998). En esta operación de construcción de los significados del texto leído tienen mucho que ver las estrategias cognitivas.

Cuando se realiza este recorrido se hacen evidentes las aportaciones de quien escribe el ensayo; éste ha contribuido al conocimiento, de ahí surgen otros interrogantes para la escritura de nuevos textos.

Subjetividad, textualidad y evaluación en la escritura del ensayo

Este capítulo invita a las comunidades educativas a realizar una lectura metacognitiva de su cultura e historia frente a la escritura. De esta forma explica en qué consiste la importancia de las huellas subjetivas, desde una perspectiva psicolingüística, donde se rompe el vínculo entre escuela, evaluación y calidad en los procesos de comprensión y producción textual, situación representada a través de las experiencias de diferentes escritores que en sus narraciones autobiográficas dejan algunos sentires y criterios para valorar este ejercicio transdisciplinario.

Escuela, ensayo y subjetividad: la escritura en nuestra cultura

Escribir como científicos, con un estilo técnico, disciplinar y objetivo en la Educación Superior e intentar ser escritores de *primera mano* es muy complejo; aún más si se analiza tanto la idiosincrasia, como las prácticas culturales predominantes en Colombia.

La misma educación carece de maestros que fortalezcan la escritura en sus estudiantes, toda vez que la producción discursiva está más centrada en la oralidad. Aunque ellos hayan accedido a una formación universitaria, la escritura –por lo general– no forma parte de su estilo de vida, sino que está condicionada por las exigencias de su rol.

Una aproximación al análisis de estos resultados demostró que los problemas tienen su origen en la forma como los profesores aprendieron a leer y a escribir, pues todos lo hicieron con una metodología muy marcada por la autoridad institucional que los puso, cuando eran niños, en una condición tal que aprendieron memorizando cartillas, escribiendo planas con letras modelos, recitando fábulas o con métodos silábicos, recibiendo premios o sanciones cuando lo hacían bien o mal, experiencias que muchos docentes reproducen en sus alumnos (Banguero, 1999).

Es necesario que los maestros indaguen acerca de estas metodologías, que podrían ser parte del problema definido como bajos niveles de producción textual en sus estudiantes, y hacer los ajustes didácticos pertinentes.

Así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la Universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo (Carlino, 2005).

El contexto comunicativo nacional se circunscribe a la palabra hablada, a la oralidad y a las leyendas ancestrales, que recapitulan cada día las propias historias y que hacen que perviva la conciencia colectiva. Sin embargo, se mantiene la idea de que la escritura forma parte del pensamiento refinado y preciso de los países desarrollados.

En contraste con lo anterior, en este territorio hay mayor facilidad para producir discursos narrativos orales, la forma de contar está más dotada de elementos literarios

que científicos, está colmada de metáforas, de ritmo, de rima y de música, que enriquecen los estilos; es decir, que le dan múltiples formas al parafraseo; así, los elementos paralingüísticos permiten construir otros sentidos. Esto es de una riqueza inmensa en el mundo de la ciencia y en el contexto académico, si se toma como punto de partida de un proceso continuo, secuencial y progresivo.

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar et al., 2001, p.4).

La conversación es un primer paso para escribir, aunque posteriormente es necesario trabajar en las otras dimensiones del proceso de construcción textual. El maestro, por lo general, pierde el beneficio de la afectividad de sus estudiantes, que pueden perfectamente producir textos a partir de su oralidad, luego redactar, elaborar, corregir y divulgar. Para ello también se hace necesario que los jóvenes universitarios, en este caso, sientan la necesidad de escribir y, paulatinamente, en una interacción cognitiva, procedimental y afectiva con su maestro, conviertan este sistema lingüístico en un proceso tan común como hablar y, como consecuencia valoren todas sus ventajas en los diferentes espacios vitales.

La subjetividad en la construcción del discurso académico: ensayo

Este aparte establece contraste entre la enseñanza tradicional de la escritura de ensayos en la universidad, que ha invisibilizado las experiencias de los estudiantes como insumo del discurso académico, y una perspectiva pedagógica más humana, que valida *la vida como texto* (Bolívar et al., 2001) y aplica estrategias manifiestas por los escritores en sus propios ensayos, *huellas subjetivas* en sus discursos (Benveniste, 1987), que se muestran como una *didáctica oculta*. Éstas se rescatan para comprender y enseñar a los universitarios procesos de escritura a partir de una lectura metacognitiva de sus historias, y hallar sus temas y estilos. La propuesta se desarrolla desde las narrativas biográficas planteadas por Bolívar et al., (2001).

La escuela de Penélope

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

Afortunadamente, la gran cobija no cubre a todos los seres humanos. Decir *afortunadamente* parece un sarcasmo o una contradicción frente a las exigencias de las

minorías, inducidas por el gran remolino de la normatividad que busca a toda costa la homogenización. Se pide igualdad de oportunidades, pero esto no siempre es edificante en un sistema educativo *perverso* y monótono. Tal vez los que no están en la lista puedan aprender de manera auténtica en el barrio o en las calles: diseñar sus cuadernos, sus implementos para escribir o expresar lo que piensan y valorar sus propias tareas. Ese es el lugar de la autonomía y de la subjetividad.

Ellos, los otros, los que están fuera del aula, sí tienen tiempo para pensar, observar, sentir y decidir si hablan, escriben, callan o expresan en otros lenguajes. No tienen en su oído la imperativa voz: *¡escriban un ensayo para mañana!* Para leer y escribir es necesario tener un lugar propio, unas voces que interpelen en cada viaje hacia nuevas vivencias; es decir, se requiere hacer de la vida un texto o un texto de la vida.

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra es su recuento narrado a uno mismo o –como es más común– a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla (la vida como texto) (Bolívar et al., 2001, p.9).

Para convertir el texto en una estrategia transformadora de la vida es relevante desarrollar los sentidos, no sólo los cinco –que han enseñado la Escuela y los otros *medios de información*– sino todos los que están al alcance del lector/escritor, los que proporciona el bellissimo paisaje neurológico humano, ramificado en todo el cuerpo, que se expresa, se dibuja, se escribe, en la piel, en el cabello, en los dientes, en las uñas, en los gestos y las posturas, en las miradas, en fin, en todas las actuaciones. Ese cuerpo, de hecho, es una permanente manifestación semiótica del entorno y del *sí mismo*, que cuenta con una *configuración* particular (Ricoeur, 1990); por lo tanto, no se puede leer ni escribir con la cabeza de otro.

El texto que se escribe a diario con la vida es único y subjetivo; el lector –en la forma en que sabe leer– se interna e interpreta, no tiene escapatoria. Como dice en el siguiente poema Zamudio (2012, p.2), leer y escribir no es sólo decodificar y codificar letras, sino identificar las significaciones, los estados y los sentidos desde todos los lenguajes que confluyen en un texto y en los contextos donde circula.

¡No te escapes!

Cuando quieras hablar, no te escapes de tu mente; / No podrás. / Al momento de callar, tampoco el silencio de tus ideas dormidas / Logrará triunfar. // Todo se dice, todo se sabe; / Cuando miramos, cuando intentamos bajar el rostro / Para que no hallen en él / La conjugación de las experiencias propias, / Con uno y con los otros, / Con el mundo de los vivos y con los monstruos oscuros de la realidad, / De la imaginación o de la convivencia con la humanidad. // Hay una lupa gigantesca, un microscopio humano en cada mirada; / En cada palabra hallamos un micro-organismo / Que nos puede enfermar / O un aliento que nos puede curar. // ¡Terrible cerebro! Magnífico, también. / La arrogancia de la escuela ignora su actividad. / Cree que las notas lo pueden eliminar. / Pero bien sabemos que las neuronas y sus “tempestades eléctricas”, / Como dice Llinás, / Dominan más que los protocolos, parámetros, / Esquemas y paradigmas, / Que con las voces podemos reconstruir o decodificar. // Un cerebro se puede

desconfigurar / En algún instante, en cualquier lugar. // ¿Cómo se puede reparar este daño natural? / Sólo considerando que todos tenemos derecho a convocar: / Un sordo, un ciego, alguien que no se puede desplazar. // De alguna manera todos queremos expresar cómo vibramos / Desde nuestra pequeña inmovilidad. / A veces nosotros, los que decimos que pensamos, / Que vemos, que escuchamos, / Tenemos nuestra dificultad. / No comprendernos a nosotros mismos / y tampoco a los demás. / Es la más violenta discapacidad, / Es la peor manera de acribillar toda posibilidad. / Entonces ¿Quién dice que sabe leer y escribir, / Si sólo letras y números nos enseñaron a decodificar?

Leer y escribir no requiere sólo de las técnicas –que, por lo general, no son nada técnicas–, sino de maneras más generosas de ver el mundo, de disfrutarlo, de apasionarse con la vida, con el silencio, con todas las lecturas posibles, no sólo de libros; es decir, para ser un lector o un escritor, particularmente de ensayos, en este caso, se requiere de una actitud crítica, que connota: tener criterios, analizar desde diferentes posibilidades –todas las que uno conoce– y ampliar percepciones y conceptos mediante la dialógica, ojalá informal y desprevenida, que ofrece la cotidianidad.

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

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

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

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

por allá solo, en una zona oscura en la que la voluntad no influye, y donde encuentra caminos, analogías, términos, frases. Cuando se llega a ese estado de creatividad inconsciente todos los estímulos cotidianos y todos los recuerdos y las lecturas y las vivencias empiezan a pasar por ahí, a ser filtrados por ahí, por esa zona oscura, a pasar por el tamiz de lo que se está buscando, a ver qué asociaciones útiles se quedan atrapadas, engarzadas, por decirlo así, en el filtro de ese tamiz.

Es necesario insertar tan extensa cita de Abad Faciolince (2007) porque también los escritores deciden: qué textos utilizar, qué frases; quiénes los apoyan, cuáles son sus autores cómplices, esos que les han enseñado a través de sencillos ejemplos y sólidos discursos, reconocidos por su trayectoria.

Antes de leer los libros que le enseñan al autor, que lo *validan*, éste ya ha mirado la realidad de sus contrastes en la lectura, la escritura y en los contextos donde ha crecido. Cuando se escribe se organiza el pensamiento organizado; como lo planteó Saussure (1945), solamente se puede formular lo que se piensa, cuando está claro en la mente.

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

En contraste con esa escritura obligatoria, que se impone en la academia, Montaigne (1595) al escribir sus ensayos se internó en divagaciones acerca de su ser; de sus miedos e inquietudes frente a la muerte; del misterio que le traían los libros que lo rodeaban, dialogaban con él y le hacían experimentar más compañía que su propia esposa. Ellos, le permitían buscarse a sí mismo, sumergirse en un habla interior y permanente, libre en el tiempo y en el sereno espacio de su pensamiento.

Montaigne hizo del ensayo su imagen literaria fiel; no con su fisonomía y estatura verdadera, sino con su personalidad. Como él, es un ser proteico, amorfo, susceptible de transformarse hasta adquirir un cuerpo vivo, una cara, una voz. Su estilo es igual a su pensamiento; parece imposible que hubiera podido expresarse en ninguna de las formas tradicionales para la prosa y el verso, que imponían pautas y leyes de juego previas. Para encontrarse a sí mismo le fue necesario encontrar antes al ensayo (Montaigne, 1595).

Se aprende a escribir, desde luego, con el conocimiento del sistema lingüístico y discursivo, pero se obtiene el placer de la escritura con la ilusión, la fantasía y la imaginación; se incursiona en un ritual de contemplación de la idea que llega sin esfuerzo, de la voz que emana del cuerpo como si el texto ya estuviese escrito dentro de sí y la realidad fuese sólo un detonante.

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

A veces creo que sí, que se aprende a escribir. Es cuando las palabras no se me oponen, y antes bien colaboran. Cuando se llega al zumo, sin cáscaras, sin pepas, sin bagazos. Cuando se está allí, en esa situación, es un goce: un goce verdadero, que es además sumamente complejo. Algo tiene de la emoción de la caza: hay que saber, por ejemplo, lo que es enfrentarse a un tigre de los nuestros, el jaguar, libre, mirándonos sin miedo con sus ojos de mister. Algo del vértigo de

conducir un buen auto a gran velocidad. Algo de lo sumo del hacer el amor apasionadamente y reiteradamente. Pero es más que eso. Eso explica las devociones. Cuando en cada día deja uno el escritorio, con una o dos o cinco páginas que son la suma de muchas meditaciones, tiene la satisfacción de haber hecho algo hermoso, que no tiene objeto. Lo hermoso no es útil. Y que tal vez muy escasos comprenderán. Pero uno anduvo pleno, sintiendo. Nada iguala esos sentires, y uno a la postre es un egoísta inmenso que se buscó su placer.

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

También fue afortunado que nadie viniera a enseñarme la importancia del libro que había leído. Pude correr el riesgo de convertir aquel azar en una norma, y ser sometido a la tarea odiosa de leer clásicos por obligación, con consecuencias inevitablemente nefastas. Como yo no sabía que había leído un libro importante y sólo sabía que había disfrutado de una historia extrañísima, en los años posteriores pude dedicarme a las historietas con la misma pasión, o si se quiere con la misma inocencia. Ahora pienso que hay que dejar que los libros encuentren a los lectores. Ello tal vez significa que un buen maestro o un buen benefactor puede deslizarlos en el camino de los posibles lectores sin convertirlos en absoluto en una imposición (Ospina, 2008, p.116).

Los beneficios de la memoria y del olvido

Siempre hay lo que se denomina *menos oportunidades que pueden ser aprovechadas*, en las que el individuo decide escapar o simplemente las ignora. Algunos han logrado escabullirse por los trechos del olvido, huir de esa madre-escuela que, queriendo cuidar y educar a sus hijos, ha conseguido asfixiarlos.

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

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

Las estructuras de los textos, al leer, se insertan sabiamente en la memoria semántica, a partir de los eventos o vivencias representadas en la memoria episódica ¿Cómo llegaron ahí?

Como la anterior, surgen otras inquietudes: si una persona no es buena lectora, es decir lectora masiva de libros, de dónde salen las estructuras literarias y las historias que escribe desde pequeña.

En un texto autobiográfico –inédito– denominado *¿Cómo florecen los escritores?* se encuentra parte de la respuesta a diversas inquietudes con respecto al aprendizaje de las superestructuras textuales (Van- Dijk, 1980). De nuevo los recuerdos, las vivencias, traen a la mente unas historias detrás de otras.

Cuando era una niña, mi madre se recostaba después del almuerzo y nos invitaba a mi hermana y a mí a hacer la siesta, escuchando por la radio los ‘Cuentos del abuelito Farina’ ¡Qué grata compañía! Sentíamos el placer de la protección, una mujer grande, voluptuosa y con delicioso olor a hierbas de cocina. Nosotras la arrullábamos y, mientras tanto, no nos dábamos cuenta que en nuestra mente quedaban las formas narrativas de las historias que con gran voz de locutor nos entretenían, así como algunas escenas que nos llamaban la atención (Zamudio, 2012, p.6).

Escuchar y disfrutar de las historias que los adultos cuentan es, en buena parte, una herramienta para querer narrar luego, a modo propio, una mezcla entre lo recordado y lo inventado, cuando se han olvidado fragmentos. William Ospina (2008, p.113) en su ensayo *La infancia, la muerte y la belleza* cuenta historias como las del *hombre más viejo del pueblo*, que le despertaron interés por la literatura y la imaginación.

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

Otra pista que ofrece Ospina (2008) en *La escuela de la noche*, con respecto al acercamiento a los libros y al placer de escribir, es la importancia de saber contar y leer en voz alta. Dice que es cautivante darle vida a los signos dibujados en el papel. La voz se convierte en un eco, en una música que nunca se olvida. Expresa, frente a las historias que les narra Don Ruperto Beltrán:

Ningún recuerdo de esos tiempos tuvo tal vez una influencia en mi vida. Recuerdo episodios más nítidos, pero ninguno me ayudó más a vivir ni marcó tanto mi imaginación. Hoy pienso que ni siquiera los libros habrían obrado sobre mí un efecto semejante, porque todo niño necesita aprender a vivir los relatos, y para eso no bastan cartillas ni lecciones. Uno sólo sabe leer cuando sabe leer un cuento en voz alta, y para ello es necesario haber oído cómo se cuentan los cuentos. Pues hay un milagro de la voz, que logra con lo escritos la misma magia que obran los músicos con las partituras, darles vida en los corazones a unos signos detenidos sobre el papel (Ospina, 2008, p.114).

La Identidad: valoración ideológica, política y humana

El sentido de lo humano es el nombre que le dio el chileno, biólogo y pedagogo, Humberto Maturana (1998), a uno de sus libros, en el cual expresa los fenómenos de la identidad y la valoración ideológica y, sobre todo, el concepto de lo *humano*, entendido no sólo como

ser vivo, sino como *ser emocional atravesado por el lenguaje*. Las emociones, los sentimientos y los lazos afectivos que se tejen con los otros tienen que ver con la capacidad de convivir con ellos, de *lenguajear*, término que trasciende el hecho simple de hablar, que consiste en la valoración del otro por lo que le interesa, que lo representa con todas las circunstancias que lo han delineado para vivir como lo hace.

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

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

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

El caso reciente —y casi permanente— del escritor Alfredo Molano (2001) quien, al asumir una posición responsable frente a los conflictos nacionales, a través de su discurso, se ha visto involucrado en demandas y amenazas de muerte por intentar construir una historia intersubjetiva más próxima a la realidad de las comunidades afectadas, y no de la que se conoce usualmente en los medios masivos de comunicación.

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

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

Estar lejos de la tierra, de la convivencia cotidiana, del saludo a vecinos que, de alguna manera, se asemejan, es gratificante y conquista textos muy sentidos.

Escribir desde aquí sobre nuestras realidades es difícil. Implica no sólo atreverse a reconocerlas —ejercicio diario y siempre doloroso— sino hacerlo sin respirarlas. Leo y releo mis textos y suelo encontrarlos secos y llenos de esas trampas tendidas por la magia de las palabras, en las que se cae con tanta facilidad. Escribir sobre las realidades de Europa es aún más difícil porque casi todas carecen de resonancia en nuestro infierno (Molano, 2001, p.25).

Como dice Galeano (2004), en una entrevista, donde se amplían los temas de la convivencia en la globalización y del *dolor agregado* que esto genera:

Somos al mismo tiempo luces y sombras. Estamos condenados al dolor y al amor, pero hay dolores que no provienen ni de la pasión humana ni de la muerte, dolores que son agregados por

un sistema enemigo de la gente y de la naturaleza que tiene que ver con el funcionamiento desigual del mundo. Yo creo, en concreto, que este proceso de imposición de valores universales centrados en la mercancía y en la rentabilidad implica un envenenamiento del agua, de la tierra, del aire, pero también del alma.

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

La escritura, un proceso de formación íntimo: dimensión actitudinal

Es muy importante que se modifique el concepto de la escritura a partir también de una mirada diferente de lo que es un texto escrito, el cual es un constructo no únicamente lingüístico, como se pensaba, sino el resultado de la interacción del individuo escritor con otras personas y en diferentes dimensiones y contextos.

Una de las dimensiones que marca definitivamente la elección del texto a desarrollar es la actitudinal, la cual involucra una serie de variables afectivas, provenientes de los intereses y motivaciones propios de la historia de quien escribe. Por lo tanto la relevancia del trabajo consiste en poner en marcha el proceso de escritura a partir de un modelo pedagógico o educativo que trascienda las condiciones del tradicional, que le dé un valor de sujeto activo y aportante a la interacción enseñanza-aprendizaje / profesor-alumno, puesto que todo ser tiene un bagaje cultural –cognitivo, procedimental y actitudinal–, con el cual construye permanentemente nuevo conocimiento.

Hasta el momento se ha incursionado en la escritura como un proceso básicamente lingüístico; aunque actualmente se habla de escritura espontánea –para diferenciarla de la académica– cuya ejecución propone mayor flexibilidad frente al rigor de la que se realiza para *cumplir con la tarea*, olvidando las motivaciones e intereses de los estudiantes. Pese a que ahora se incluye el sistema afectivo como parte de lo que se puede enseñar y aprender (Pedagogía Conceptual), con dificultad se ha llegado a logros concretos de aplicación e intervención pedagógica desde el componente afectivo.

Asimismo, la evaluación en el proceso de escritura para estudiantes universitarios se ejecuta aislada del sujeto que escribe, de su historia, sus vivencias y deseos, y sólo se ha visto como un ejercicio académico para cuantificar y no para formar una actitud positiva hacia dicho proceso.

En ese sentido, los docentes no revisan las subjetividades y, en consecuencia, reducen en sus estudiantes la autonomía, la lectura crítica y la capacidad de innovar, fenómenos que se llevarían a cabo desde una perspectiva psicolingüística robustecida con una interpretación hermenéutica del proceso de producción textual.

La evaluación de la escritura hasta el momento no ha sido estudiada e implementada desde un enfoque psicolingüístico y metacognitivo, por parte de la Escuela. Esto quiere decir, uno que involucre a un ser humano escritor –estudiante– en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta la identificación de las diferentes posibilidades estratégicas, no sólo de comprensión, sino de producción de conocimiento por escrito, que ha desarrollado.

Los adelantos científicos sobre las teorías relacionadas con el campo de la

psicolingüística de la interacción educativa (Villarreal, 2000) y la metacognición del proceso de aprendizaje de la lectura (López & Arciniégas, 2004; Mateos, 2001), le dan paso a esta investigación y permiten incursionar en aspectos estructurales, cognitivos y afectivos propios de la interrelación producción escrita-escriptor.

Los resultados de este trabajo llevaron no sólo a solucionar un problema del aula en particular, sino a fortalecer aspectos como:

- un sistema educativo verdaderamente interactivo, bidireccional, respetuoso de las singularidades de los agentes que participan en él, tal como propone Tina Villarreal (2000);
- la seguridad que necesitan los estudiantes –y todo ser humano– para cumplir con sus tareas a cabalidad y mostrar con orgullo y satisfacción los resultados de su esfuerzo;
- la orientación formativa de los jóvenes en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, es decir, que se propenda por la construcción de personas coherentes entre lo que piensan, lo que sienten, lo que dicen y lo que hacen, con el fin de crear seres integrales que disfruten de sus actividades –en este caso, de su quehacer académico–, porque éstas han sido el resultado de su propia elección y no de lo que otros les imponen; y
- la guía de los estudiantes –o de cualquier persona– hacia el inicio de la ruptura del miedo a escribir y de la incertidumbre que les genera enfrentarse al papel en blanco.

Como consecuencia de ello, este primer cambio de actitud frente a la práctica escritora los llevará a concebir con mayor facilidad la escritura exigida por la Educación Superior y así mejorar su rendimiento académico, en aras de una formación profesional y humana satisfactoria.

Rescatar el enfoque psicolingüístico para la escritura en la academia

La escritura es un proceso psicolingüístico en el cual quien redacta realiza una serie de combinaciones oracionales, cumpliendo con la normatividad del sistema de lengua en el que está codificado un texto; sin embargo, los valores sintácticos y gramaticales no son los únicos mecanismos para construirlo. Bien se sabe que la identificación de categorías discursivas, vistas a través de otros textos, agiliza la creación de una modalidad textual nueva, lo cual sería imposible si no se tiene suficiente información acerca de lo que se quiere ampliar: el tema. He aquí un aspecto bastante importante para el proceso de escritura en cualquier ámbito, aunque en este caso hace referencia esencialmente al contexto académico universitario.

Los anteriores mecanismos son determinantes en la producción de un texto, no obstante la focalización, la motivación y el interés que un individuo preste a su tema, a su problema o a su inquietud, es lo más importante de ésta y todas las actividades humanas.

Indudablemente la afectividad y la identidad de toda persona frente a diferentes situaciones es lo que le facilita u obstaculiza el desarrollo o la solución de sus interrogantes vitales. No ocurre de manera distinta con el proceso de escritura. Es necesario que

además de las fortalezas lingüísticas propiamente dichas, para componer un texto se desarrolle una inteligencia afectiva o emocional que aproxime al individuo a definir cuáles son sus intereses, no sólo temáticos, sino en cuanto a la modalidad discursiva que conoce y le agrada más escribir.

Esta propuesta se fortalece en pensamientos de psicolingüística como: las vidas intelectual y afectiva son solidarias y complementarias en la conducta del ser humano (Piaget, 1975). Un taller de escritura equivale a leerse uno mismo, a construir una postura epistemológica, propia, sólida y ordenada.

La cognición siempre está mediada por la afectividad

Los procesos de producción textual en la Educación Superior están centrados en la cognición, pensada sin la afectividad, dimensión esencial en la construcción de sentido y belleza del discurso. Se requiere de una óptima interacción educativa, donde, según Villareal (2000), haya un maestro, como sujeto afectivo autónomo, para quien personalidad, discurso y educación, sean una misma cosa.

De otro lado, el psicoanalista Luis Carlos Restrepo (1996) refiere cómo la afectividad ha ganado terreno en los nuevos pedagogos y en la construcción de una nueva escuela. Anteriormente estuvo excluida de los contextos universitarios como reflexión y propuesta investigativa. Solamente se ha venido investigando la afectividad y la sexualidad como problemas psicológico, como aspectos muy importantes de la vida humana.

Las diferentes experiencias dejan ver que, aunque la afectividad se incluye en los discursos pedagógicos, no se avanza en la implementación de variables propias de esta dimensión al momento de evaluar. Una de ellas es pensar qué significa educar o –mejor, formar– teniendo en cuenta las subjetividades, y cuáles podrían ser las estrategias para valorar la producción de los estudiantes.

El proceso educativo es un estado de seducción del profesor al alumno, como ocurría en la vida académica de los griegos. Por lo tanto, no se trata únicamente de manifestar un cúmulo de conocimientos, sino que se revelan también hábitos, actitudes y conductas.

Según Restrepo (1996), en la escuela se generan *violencias sin sangre*; él, plantea dos tipos de violencia: una explícita e intencional y otra implícita, que al parecer ha crecido tanto en la formación escolar como en la familiar, la misma que, al presentarse de forma frecuente, se va naturalizando.

Confluyen las dos violencias en las diferentes relaciones, públicas e individuales. En ambos lo que se busca es eliminar las singularidades o las diferencias entre un individuo u otro, bien sea de manera física o psíquica (Restrepo, 1996).

El autor, a partir de la interacción con jóvenes inmersos en situaciones agresivas, expresa que cuando el mundo afectivo se ve constreñido en los espacios donde la violencia psicológica, oculta tras los supuestos beneficios de la preocupación por el otro, le impide al individuo paulatinamente moverse y actuar con autonomía.

Esta misma incapacidad manifiesta en el hogar o en el barrio para afrontar las dificultades, se arraiga en la escuela debido a que se maneja, por parte de los docentes, una violencia gestual, kinésica, metalingüística; unos códigos que intimidan a los

estudiantes sin necesidad de ofenderlos ni castigarlos físicamente, y que les generan una profunda inseguridad, baja autoestima y poca autonomía.

Debido a lo anterior, se propone un proceso educativo y de producción de conocimiento en todo el sentido de la palabra, recurriendo inicialmente a las habilidades y a las competencias más desarrolladas en los universitarios: oral, escrito, audiovisual y corporal, entre otras, como nexo de fortalecimiento y de inicio permanente de aprendizaje de un nuevo conocimiento y de diversas metodologías de aplicación en su vida académica y en las situaciones en que se requieran.

No se puede olvidar la afectividad que hay entre la razón y la emoción, y ésta no puede ser un problema ignorado sino que se debería incluir en el campo epistemológico, toda vez que *ser afectivo* ha dejado de ser una manifestación natural. Restrepo (1996, p.37) manifiesta que *la separación entre razón y emoción es producto de la torpeza y el analfabetismo afectivo*.

Lo que hace distintas a las personas frente al lenguaje es la sensibilidad proveniente de las vivencias y la manera singular para vivir los procesos. En algunos casos patológicos, esta capacidad afectiva no es manifiesta, a ello se le denomina alexitimia. Verdaderamente lo que hace diferentes a los seres humanos de las máquinas es el componente afectivo que se comparte a través de las expresiones, cuando se convive con los otros.

En las aulas se ha centrado la educación a partir del conocimiento, sin tener en cuenta la afectividad, pero el conocimiento es un conjunto de prácticas y enunciados cruzados por una cantidad de intereses de toda índole.

Se tienen en cuenta viejos modelos en los que el aprendizaje consistía en *ser fuertes y no mostrar los sentimientos*. Los maestros enfatizan tal comportamiento y el niño interpreta sus gestos; no puede interactuar y como consecuencia recibe una sanción que lo limita aún más. Esto quiere decir que en la medida en que el niño es rechazado, su quehacer académico puede ser más deficiente.

Aunque actualmente hay una fuerte incongruencia entre el siguiente pensamiento y las acciones políticas de Restrepo, en 1996 recomendó el llamado a la ternura en la escuela, pues manifestó que: tanto en la vida cotidiana, como en la escolar, se requiere tomar decisiones, y ello depende del clima afectivo que rodea al niño; recomendó inducir a la ternura que *consiste en disponernos a la caricia y rechazar la violencia*.

Adicionalmente, Restrepo (1996) definió al pedagogo como un *escultor de sensibilidades* que no somete a los estudiantes al chantaje, porque éstos dependen afectivamente de él.

En este mismo sentido, en la Universidad y en el Proceso de escritura, es el maestro quien debe propiciar un espacio a sus estudiantes para que *se quieran*, y luego *se puedan*, expresar por escrito; de manera que, mediante la comprensión de las motivaciones, las habilidades y las competencias de cada uno de sus estudiantes, el docente se comprometa en su afectividad con ellos y los oriente a *escribirse*, a identificarse en el papel mediante esos códigos a los que quizá no están acostumbrados, como son los grafemas. Esto facilitará el acceso a la cultura escrita.

Categorías de construcción y evaluación de textos universitarios

Este capítulo agrupa las categorías que permiten no solo construir un texto sino evaluarlo desde dos grandes criterios: las variables subjetivas que inciden en la producción textual, comunes en los escritores referenciados, y los aspectos formales del texto. Además establece la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas (mediaciones, estrategias didácticas y evaluación), en aras de fortalecer la cultura escrita en la Educación Superior.

Categorías extra-textuales (subjetivas)

El proceso de escritura involucra todas las dimensiones humanas, por lo tanto, en esta investigación, el texto escrito se entiende como el tejido de conocimientos, escenas, recuerdos, saberes y sentires, frente a una de tantas formas de expresión: *la vida como texto*, como lo manifiestan Bolívar et al., (2001) en la Introducción de su libro *La investigación biográfico-narrativa en Educación*.

Los sujetos académicos: cooperación y afectividad

La reflexión permanente es la evaluación o valoración de las posibilidades de los individuos en todos los ámbitos de aprendizaje y no únicamente en la Escuela.

Evaluar un texto escrito en la academia, desde una perspectiva subjetivista, exige como primera categoría la interacción entre los roles (docente/estudiante – Lector/escritor); es necesario saber quiénes son los sujetos académicos que escriben y sopesar sus antecedentes, así como sus afectividades más recientes frente a la composición, que es un grito de alerta en la academia, pero no para calificar sino para orientar y derivar hacia la creación de una cultura escritural apropiada al contexto universitario, en este caso.

Por consiguiente, los ejercicios de valoración de una producción no sólo involucran lo que el sujeto sabe de los contenidos o de las modalidades discursivas e implementación de los aspectos lingüísticos sino, y sobre todo, las apetencias e intereses que éste tiene frente al hecho de querer *decir* algo, bien sea de manera oral o escrita. Para llegar al texto, se debe contar con la cooperación por parte del maestro/lector, quien guiará al estudiante de manera cálida y afectuosa. Si un individuo no desea expresar su punto de vista frente a una situación, simplemente calla.

Ese silencio en las aulas, también puede ser aprovechado por un docente astuto y comprensivo, como un insumo para acceder a otros lenguajes en los que el estudiante verdaderamente quiera comunicarse. Es preferible esperar un poco y no imponer porque como dice William Ospina (2008, p.116) en su ensayo *La infancia, la muerte y la belleza*, del libro *La escuela de la noche*:

Como yo no sabía que había leído un libro importante y sólo sabía que había disfrutado de una historia extrañísima, en los años posteriores pude dedicarme a las historietas con la misma pasión, o si se quiere con la misma inocencia. Ahora pienso que hay que dejar que los libros encuentren a los lectores. Ello tal vez significa que un buen maestro o un buen benefactor puede deslizarlos en el camino de los posibles lectores sin convertirlos en absoluto en una imposición.

El maestro no se puede convertir en el verdugo de los procesos de aprendizaje sino, por el contrario, propiciarlos con toda serenidad, tal vez hasta olvidando su rol y privilegiando sus relaciones de convivencia –con otros humanos– en torno al conocimiento. Así lo plantea Humberto Maturana (1998, p.10):

Sin pasar por alto las cosas que pasan en el mundo, había que tomar nota muy profunda acerca de lo que pasa con uno, de lo que nos modifica en el juego de las emociones libres. El maestro no podía convertirse en un regulador o en alguien que controla la vida de los demás. Le era preciso romper en mil pedazos el esquema tradicional de desnivel, para que el alumno lograra observar ante sí a un ser humano que guía “des-imponiendo”, alguien como él, con sus carencias y sus virtudes. Entonces, con pesadez sin igual, avanzó la interrogante más grave: ¿qué hacer para que se creyera en el modelo humanista integrador?, que por largos años hemos enriquecido y proyectado en nuestro quehacer. Había que convertir el aprendizaje en una educación para el amor. El amor, contra todo lo que creíamos, no era inalcanzable, estaba ahí, junto a nosotros, porque eso era lo natural del hombre. Entonces, nos resultaba indispensable luchar contra todo cuanto había desnaturalizado irreverentemente al ser humano.

Estado de calma y concentración

Teniendo en cuenta lo anterior, la segunda categoría que se implementa, desde la perspectiva de la subjetividad, es la consecución de un estado de calma y concentración, que tiene por objetivo dar lugar a una sana convivencia en el aula, a través del lenguaje y todas las emociones que le dan vida. Un espacio donde la clase sea una conversación, en aras de escuchar y valorar al otro.

Las emociones, los sentimientos y los lazos afectivos que tejemos con los otros tienen que ver con la capacidad de convivir con ellos, de “lenguajar”, término que trasciende el hecho simple de hablar; consiste en la valoración del otro por lo que le interesa, lo representa con todas las circunstancias que lo han delineado para vivir como lo hace (Maturana, 1998, p.75).

Interés por los textos leídos en clase

El docente enseña a leer, en el aula, los códigos propios del tipo de escrito, según la disciplina y perspectiva teórica e ideológica. No basta con seleccionar los textos que debe leer el estudiante y dejarlo descifrando solo. Se requiere de una traducción de los metalenguajes implícitos en los libros correspondientes a cada programa académico.

De otro lado, el profesor –inicialmente– puede ayudar al estudiante escribiendo en un lenguaje sencillo: qué quiere decir el texto especializado; cómo se definen los conceptos; cuáles son las clasificaciones, las premisas y los argumentos.

Se trata de acompañar al interlocutor, de cooperar para que éste acceda a un nivel de lectura literal e inferencial, en primera instancia. Es decir que se deben respetar los

niveles de complejidad en la comprensión lectora del mismo, al decodificar diferentes tipologías textuales.

La lectura en voz alta

Este ejercicio en clase, contribuye a que el estudiante se familiarice con diferentes clases de textos: reseñas, cuentos y ensayos; textos de contenido explicativo acerca de dichas tipologías textuales.

Con respecto a estas prácticas es preciso decir que hay un ritmo, una música al interior de los libros, y cuando el docente es un buen lector en voz alta y tiene la dicción, el tono y la proyección de la voz apropiadas, los estudiantes concentran más fácilmente su atención. He aquí parte de la experiencia de William Ospina (2008, p.113) frente a la importancia de saber leer a otros.

Uno sólo sabe leer cuando sabe leer un cuento en voz alta, y para ello es necesario haber oído cómo se cuentan los cuentos. Pues hay un milagro de la voz, que logra con lo escrito la misma magia que obran los músicos con las partituras, darles vida en los corazones a unos signos detenidos sobre el papel.

Cada tipo de texto tiene una manera de ser leído y esto da una idea a los interlocutores de qué clase de escrito se trata.

Un ejercicio de prefiguración, configuración y reconfiguración

La escritura de historias de vida por parte de los estudiantes, relacionadas con escenas de los textos leídos y con descripciones acerca de sus afectos hacia la lectura y escritura de ciertos tipos de textos u otras prácticas culturales que contribuyeron para ello, conquistan el interés por aproximarse a esta forma de comunicación.

Así lo plantean Bolívar et al., (2001) a partir de las historias de vida o producciones biográfico-narrativas, que les permitieron a los grupos de estudiantes con los que trabajaron, *identificarse*, hallar el *sí mismo*, término –y modelo de análisis– de Ricoeur (1990), retomado por estos autores como indispensable en los ejercicios de la narración y la configuración de su vida, ejercicios para estimular la escritura.

Los afectos frente a la escritura

La obsesión por el tema (motivación), como lo manifiesta Héctor Abad Faciolince (2007, p.67) en su ensayo *Apuntes sobre el proceso creativo (ideas sueltas)*, es fundamental en el proceso de escritura:

La obsesión es lo que permite concentrarse horas y horas en un mismo asunto y esa concentración en tiempo y en intensidad, precisamente, concreta, es decir, reúne, enfoca todas las fuerzas del cerebro y de la sensibilidad hacia una misma dirección.

Lamentablemente la Escuela no cuenta con el tiempo para desarrollar la intensidad en el estudio y la discusión de los contenidos, en aras de la producción.

Llega un momento feliz en que uno no tiene que concentrarse ni esforzarse tanto; ya el trabajo lo hace el cerebro por su cuenta, por allá solo, en una zona oscura en la que la voluntad no influye, y

donde encuentra caminos, analogías, términos, frases (Abad Faciolince, 2007, p.67).

Los recursos para escribir afloran en la medida en que hay una obsesión, una inquietud muy fuerte frente al aprendizaje o la construcción de conocimiento.

Así mismo, como lo manifiesta Villarreal (2000), la paciencia y la disciplina son variables que indudablemente ejercen un poder sobre el individuo que no se conforma con información general. Requiere de estas características propias de la dimensión actitudinal para hacer seguimiento a los contenidos, escribir y re-escribir los textos propios.

Por otra parte, es importante despertar, en los estudiantes que quieren ser productores de textos, sensibilidades, enseñándoles a leer los referentes de la realidad, de su realidad, y la relación de ésta con los contenidos.

Metacognición – reconocer el sí mismo en la lectura

Comprensión de los niveles de lectura, identificación del estado lector y control en la producción textual.

Es de gran relevancia ofrecer estrategias y teorías que ubiquen al lector/escritor – estudiante– desde su lectura metacognitiva, que se pregunte ¿cómo acceder a los significados y a la construcción del sentido de los textos? ¿Cuáles son los recursos externos e internos para producir un texto, según la modalidad discursiva, la intencionalidad y las demás características comunicacionales de los escritos?

Mediante textos autobiográficos los docentes mencionan algunas situaciones, circunstancias y estrategias para estimular, en los estudiantes, el recuerdo acerca de cómo leen y escriben, cómo lo hacían antes, qué actividades realizaban para fortalecer estas prácticas, quiénes los motivaron –autores, padres, docentes, amigos– y cuáles eran sus maneras de aproximarse a los libros o al ejercicio de composición escrita.

Siempre me pregunté: si de niña no era buena lectora, es decir lectora masiva de libros, de dónde salieron las estructuras literarias y las historias que escribía desde los doce años aproximadamente.

Cuando era una niña, mi madre se recostaba después del almuerzo y nos invitaba a mi hermana y a mí a hacer la siesta, escuchando por la radio los “Cuentos del abuelito Farina”. ¡Qué grata compañía! Sentíamos el placer de la protección, una mujer grande, voluptuosa y con delicioso olor a hierbas de cocina. Nosotras la arrullábamos y, mientras tanto, no nos dábamos cuenta que en nuestra mente quedaban las formas narrativas de las historias que con gran voz de locutor nos entretenían, así como algunas escenas que nos llamaban la atención (Zamudio, 2010).

Narración – motivación docente

La importancia de explicar y saber contar historias para la alimentación de contenidos textuales.

Sin lugar a dudas, además de los testimonios, las experiencias y evidencias escritas y narradas por quienes enseñan, su propio cuerpo, los lenguajes silenciosos de su mirada, de sus gestos, inciden para avivar en sus estudiantes el interés por el conocimiento, mediante otras lecturas y otras escrituras.

Saber narrar e implementar los diferentes sistemas de expresión genera imaginarios

que provocan procesos de composición escrita. William Ospina (2008, p.113) cuenta cuáles fueron esos estímulos que se convirtieron en el motor de sus composiciones.

Y a la hora en que caían las sombras, hora que en las violentas montañas podía ser la más temible, entraba con mis hermanos a una casa vecina, a disfrutar de un tesoro que se quedó conmigo. Don Ruperto Beltrán, el hombre más viejo del vecindario, parecía conocer todos los cuentos del mundo y nunca se cansaba de contarlos.

Categorías intra-textuales

Categorías textuales

Organización de las ideas, relación entre ellas implementando conectores y signos de puntuación, desarrollo de los párrafos, jerarquización de los mismos y cohesión textual, categorías explicadas de forma detallada en los capítulos segundo y tercero.

Categorías discursivas

Identificación de las tipologías textuales, planificación de la superestructura y macroestructura del texto, coherencia global, al interior del escrito y, según la modalidad de éste, con los referentes reales. Reconocimiento de la intención comunicativa e inclusión de otras voces para la justificación y argumentación.

Los estudiantes recibieron dos cursos de *Comprensión y producción textual* en los cuales se conjugaron los contenidos de las modalidades discursivas, las tipologías textuales, los niveles de comprensión lectora, la meta-cognición, la micro-estructura, la macro-estructura y la súper-estructura.

Producción de textos: academia y subjetividad

Este capítulo recopila algunos textos escritos por los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali, con la orientación de los docentes que asumieron los talleres de Comprensión y producción textual, durante dos semestres. Esto, teniendo en cuenta criterios como: el conocimiento de las teorías leídas y discutidas en clase, conceptos básicos, pero indispensables para la producción textual. También se evidencia la importancia de los roles maestro-estudiante / lector-escritor y los intereses relacionados con aspectos académicos, socio-culturales e individuales, provenientes de inquietudes frente a problemáticas cercanas ocurridas en sus familias y comunidades.

El ejercicio de reconocimiento de las dimensiones que comprenden el proceso de construcción textual a partir de la metacognición y de hallar las preferencias temáticas, de género y las dificultades al escribir, facilitó a los estudiantes dicha producción.

Por consiguiente, se trabajó en las categorías extra-textuales, donde lo relevante es el proceso para la creación textual con sus dimensiones sociales e individuales, tales como: la cooperación y afectividad de los sujetos académicos, el estado de calma y concentración, el interés por los textos leídos en clase y la lectura en voz alta como una manera de escucharse frente a otros, tomando en cuenta algunas experiencias de los escritores.

En la valoración de los aspectos anteriores fue posible que los estudiantes realizaran su *ejercicio de prefiguración, configuración y reconfiguración* (Ricoeur, 1990), proceso metacognitivo que les permite analizar sus afectos frente a la escritura, reconocerse como lectores frente a *sí mismos* y evaluar su capacidad de narrar, movida por la interacción con sus compañeros y docentes.

De otro lado, una vez definidos los temas de interés con los estudiantes, se clasificaron en dos subcategorías intratextuales, aquellas relacionadas directamente con el plano lingüístico y las discursivas; éstas últimas útiles para afinar la superestructura, según el tipo de texto a escribir.

Los anteriores temas fueron estudiados en los cursos de Comprensión y producción textual, como parte del pensum de los diferentes programas académicos que realizaron la experiencia.

Con el ánimo de realizar el seguimiento formal –concretamente al texto escrito– se diseñó la *rejilla para la evaluación* (ver Anexo 2); sin embargo, ella no determina una nota final, sino que es un instrumento que contribuye a tener un historial de los resultados escritos de los estudiantes, ya que se da prioridad al proceso y no a los textos, como si no interfiriera en ellos el autor y su historia.

La experiencia evaluativa

Esta investigación en la experiencia de producción textual, contó con la disponibilidad, tanto de los docentes, como de los estudiantes, lo que permitió realizar conversatorios en clase, lecturas acompañadas, ejercicios de encuentros de comprensiones, construcción de ideas y producción de textos. Esto, en una actitud de convivencia, amabilidad y cooperación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y valoración de los escritos.

En ese mismo sentido, la evaluación se realizó teniendo en cuenta las categorías mencionadas y fue formativa; es decir, los estudiantes escribieron diferentes tipos de textos, que luego fueron comentados por los compañeros y los docentes; finalmente, se corrigieron con la tutoría docente. Compusieron ensayos, reseñas de películas y crónicas a partir de situaciones cercanas en su hogar, barrio o universidad.

Con lo anterior se logró que, además de identificar todas las dimensiones posibles en la producción de textos, los estudiantes vincularan a ellas aspectos propios de la intertextualidad, tales como recuerdos, experiencias y, en general, prácticas culturales –o sea, recursos para escribir–; en otras palabras, hicieron conciencia de su propia vida como un texto.

Conocimiento de las tipologías textuales

Los tres textos siguientes son el resultado de haber leído y comentado en clase conceptos relacionados con la escritura de ensayos.

Texto 1. Ensayo acerca del ensayo

El Ensayo es un escrito relativamente breve, producto de un ejercicio que implica la recolección de la información por presentar, su discernimiento, su profundización, su síntesis y, sobre todo, la apreciación que el autor expresa, de manera particular, frente a ella.

El título encabeza el texto y sirve de pretexto para indicar u orientar el tema central del ensayo. Ahora bien, si su escrito está basado en la profundización de un problema determinado, éste deberá exponerse o delimitarse abiertamente, debe indicar si de lo que se trata es: de descubrir, de probar o de refutar una hipótesis; de proponer una nueva conjetura; o, simplemente, de examinar algunas observaciones hechas sobre el tópico en cuestión.

La sustentación se soporta entonces en explicaciones, ejemplos, casos, y en todo tipo de justificaciones que permitan al escritor comprobar o rechazar la proposición estudiada, los métodos utilizados y las estrategias empleadas en su estudio; así mismo, los datos y descripciones, y la explicación e interpretación de los datos obtenidos.

Se concluye ofreciendo información explícita nueva o puede reiterar o parafrasear la tesis; de cualquier forma, la conclusión debe tener pertinencia, ya que se deriva de la información anterior, lo que exige un mayor número de argumentos para evitar la contradicción con cualquier parte del texto.

La culminación del ensayo re-examina la hipótesis de trabajo y arroja nuevas conjeturas, las cuales, aunque estén apoyadas por los resultados de la investigación, se deben aceptar sólo provisionalmente. En esta parte se deben plantear, igualmente, las limitaciones, las implicaciones y las recomendaciones a lugar (Tróchez, 2011).

Se puede apreciar, en este caso, que la estudiante desarrolla el concepto de ensayo a partir de la superestructura u operaciones discursivas que se deben cumplir para lograr un buen escrito argumentativo. Esto, luego de comprender el proceso del comentario a la reseña (ver Anexo 1, partes 1 y 2).

Texto 2. Concepto acerca del ensayo

El ensayo es un escrito intersubjetivo que busca defender una idea u oponerse a ella, teniendo muy claro su propósito, basándose en fuertes argumentos que serán necesarios para demostrar que se tiene un conocimiento profundo del tema y por, ende, las observaciones planteadas serán de gran validez.

Para elaborar el ensayo se debe tener un orden de ideas claras, que permitan resaltar la idea central y jerarquizarlas, documentarse muy bien del tema, tener en cuenta ejemplos, citas y argumentos sólidos que ayuden a sustentar cada opinión así como mostrar los puntos débiles de otras posturas, utilizar un lenguaje coherente, formal y realizar un esbozo que sirva de guía para identificar sus partes y no dejar por fuera algún dato de importancia o repetirlo en varios párrafos.

El primer párrafo del ensayo es de vital importancia ya que en él se debe dejar claro el propósito del escrito despertando de esta manera el interés, el rechazo o la simple curiosidad del lector o receptor. Para ello se pueden utilizar modelos a seguir de ensayistas profesionales sin que esto desvirtúe la creatividad del escritor, puesto que el modelo sólo parametriza para no caer en errores como redactar otro tipo de géneros literarios o cerrar el tema, este último punto de vital importancia ya que el ensayo se caracteriza por dejar abierta la posibilidad de interpretar desde diferentes ángulos cada situación propuesta (Viera, 2010).

En este caso, el estudiante se ha centrado en diferentes dimensiones de la escritura de ensayos: intratextuales, como la redacción y la jerarquización de ideas; extratextuales, como la intención comunicativa del autor y la sensibilización mediante el conocimiento de las experiencias de otros escritores.

Texto 3. Ensayo

El ensayo es más que un simple texto, en él podemos plasmar nuestras ideas más profundas valiéndonos de argumentos para poder sustentarlas.

Adoptamos por primera vez una posición propia, en donde tenemos la oportunidad de reflexionar sobre nuestro tema de interés, a través de la investigación y el análisis de lo que se quiere mostrar.

Utilizar un lenguaje sencillo en la escritura del ensayo es primordial, para así poder captar la atención de nuestro lector, despertar en él su interés, motivarlo a conocer y ¿por qué no? También a reflexionar sobre el tema que se está presentando.

La elaboración del ensayo requiere de tiempo, pues se trata de pensar muy bien sobre el tema del cuál queremos escribir y ordenar nuestra explosión de ideas de tal manera que sea comprensible para el lector.

Dentro de la escritura del ensayo podemos utilizar las ideas de otros autores, claro está, sin perder las nuestras. Debemos hacer un buen uso de las palabras y conectores que nos permita llevar al lector de una forma secuencial o como dice el escritor Fernando Vallejo “sin perder el hilo” del tema sobre el cual estamos tratando.

El último párrafo es crucial, pues en él cerramos con broche de oro, lo que a lo largo del ensayo hemos plasmado.

Finalmente, quisiera decir que este tipo de expresión escrita nos brinda una maravillosa oportunidad, ya que además de manifestar nuestras opiniones, podemos dejar una huella que motive a otras personas a investigar sobre lo que hemos escrito (Narváez, 2010).

Esta estudiante define el ensayo desde la persuasión, es decir, destacando las variables afectivas; se toma la palabra y recomienda a su lector realizar el escrito con autonomía. Esto significa que valora más las categorías extratextuales, todo aquello que motiva al escritor a construir su texto.

Diálogos en clase y lecturas acerca del contexto educativo en Colombia

Los casos que se exponen en este aparte surgen de las lecturas realizadas en clase acerca de los cuestionamientos que los estudiantes le hacen a la educación en Colombia, asimismo, del debate moderado y las ideas sueltas que quedaron para –luego– convertirlas en comentarios, reseñas y ensayos.

Texto 4. La educación en Colombia

La educación es un sistema en el cual se han cometido muchos errores, porque muchas personas piensan que sólo se trata de ir a estudiar y ya, mientras que el objetivo que debería tener la educación sería otro, como lo escribe William Ospina (2010) “una cosa es la educación y otra el sistema escolar”.

Algunos seres humanos piensan que la educación empieza en la escuela y no es así, la educación viene desde mucho antes, desde que los niños nacen y van creciendo; sus principales ejemplos de educación son los padres o personas que los rodean; a los niños no solo se les debe enseñar sino también escuchar las ideas que tienen acerca de lo que se les ha enseñado.

Después viene otro factor muy importante para la educación como lo son los maestros, quienes deberían ser, más que maestros, amigos y así habría mucha más motivación para ir a las aulas de clase y motivación de aprender, pero lastimosamente algunos maestros se les olvida, en cambio otros se preocupan por ser mejores maestros y personas. Pienso que un buen maestro es el que escucha, aconseja y enseña a sus alumnos para que así ellos sientan mucha más motivación de aprender y mejorar su calidad humana.

Por otro lado, en Colombia hay violencia permanente y, como Ospina (2010) escribe, “El país es una gran escuela en la que crecen las escuelas pequeñas, y si todo es un campo de guerra, donde la única oferta de empleo para los muchachos es la violencia pagada por todos los ejércitos, de poco sirve que en la escuela se alternen los discursos de Platón y de Cristo”.

Otra cosa muy importante que se debe adquirir con la educación es ser honestos y respetar a las personas que nos rodean, no importa la condición social en la que se encuentren, el hecho de que las personas reciban una educación privada y otra oficial esto no los hace diferentes.

Nuestros amigos también pueden ser maestros y de ellos se puede aprender mucho y ser motivados para seguir adelante y mejorar cada día como también puede pasar lo contrario que no haya motivación.

Después que se haya pasado todo este proceso debemos aprender a ser críticos, a leer e investigar, a dialogar y así se construirá una mejor educación junto con nuestros docentes (Rico, 2010).

Este texto evidencia la lectura, la discusión y, sobre todo, la apropiación del tema; involucra categorías extratextuales intentando analizar el concepto de educación de forma integral e implementando la intertextualidad y la referencialidad, que forman parte de operaciones discursivas que le dan valor más contundencia al texto.

Texto 5. El deterioro de la calidad educativa, Decreto 0230

Los bajos desempeños de los estudiantes en matemáticas y lenguaje en las pruebas internacionales, sumado a los altos índices de deserción en la educación básica y media, obligaron al Fondo Monetario Internacional y al Banco Interamericano de Desarrollo a sugerir al gobierno colombiano que implementara acciones para remediar esas situaciones.

Algunas de las acciones que tomó el gobierno de turno fueron aumentar el tiempo diario de permanencia de los estudiantes en escuelas y colegios, aumentar el número de semanas de estudio en el año lectivo (de 36 a 40) y expedir el decreto 0230 el 11 de febrero de 2002. Sin embargo, parece que la cura resultó peor que la enfermedad.

Efectivamente el decreto en mención, entre otras cosas, obligaba a las instituciones educativas a promover al año siguiente o a otorgar título de bachiller mínimo al 95% de los alumnos de un grado, sin importar cuántos de ellos, de ese 95%, alcanzaran siquiera los logros básicos en las asignaturas. Es más, en el literal a del artículo 9 se dice que no se deben promover al grado siguiente aquellos estudiantes con valoración final deficiente o insuficiente en tres o más áreas. ¡Qué horror!

Esto significa que aquellos alumnos que tuvieran valoración deficiente o insuficiente en una o dos áreas, ganaban el año. Si consideramos que física y química forman un área y que lengua castellana y lengua extranjera forman otra área, un alumno podía perder cuatro asignaturas...y ganaba el año.

También aquel estudiante que perdiera matemáticas, física y química o matemáticas, lengua castellana y lengua extranjera, ganaba el año y se promovía al grado siguiente. Y nos extraña que los jóvenes bachilleres tengan graves deficiencias en comprensión de lectura, redacción, ortografía y matemáticas básicas.

Este decreto aparte de fomentar el facilismo terminó siendo promotor y cómplice de la mediocridad de nuestro sistema educativo, pues les dio la posibilidad a los estudiantes de elegir las materias que podían perder que, generalmente, eran aquellas que exigían mayor dedicación y esfuerzo, como física, química, matemáticas o lengua castellana. Se dio el caso de estudiantes que durante sus seis años de bachillerato no aprobaron nunca español o matemáticas. ¿Una persona en esta situación qué futuro tiene en una universidad, sea cual fuere la carrera que decida seguir?, ¿No son la comprensión lectora y la buena interpretación de textos, herramientas fundamentales para un buen desempeño académico?, ¿no son las matemáticas el lenguaje de la ciencia?

Esta situación de darle la oportunidad a los alumnos de decidir a cuales materias dedicarse y a cuales no, aparte de perjudicar grandemente a los estudiantes, generaba desconcierto y desazón entre los profesores, sobre todo en aquellos que están convencidos que es con esfuerzo, dedicación y disciplina que se alcanzan los sueños, pues sabían que al finalizar el año lectivo debían aprobar a muchos estudiantes que a duras penas asistían a sus clases, sin mostrar interés distinto que el de socializar con sus compañeros. ¿Con que motivación se prepara una clase, un taller de profundización, una práctica de laboratorio?

Todo lo anterior, sin mencionar que para cumplir con el 95% de aprobación por grado, las

instituciones educativas se vieron en la obligación de promover o graduar estudiantes que perdían tres, cuatro, cinco y hasta seis áreas (que se convertían fácilmente en siete u ocho materias). Cuando al iniciar el año lectivo se tenía un grupo de cuarenta estudiantes, treinta y ocho de ellos ya sabían que hicieran lo que hicieran tenían el año ganado.

Como el decreto 0230 estuvo vigente durante siete años, esto nos da una idea de los efectos que, sobre la calidad de la educación en general y la pública en particular, tuvo dicha norma. Sobre todo en la educación pública. Pareciera que el interés del gobierno fuera desacreditar la educación oficial para tener argumentos y privatizarla.

A raíz de las quejas que padres de familia y sobre todo los docentes hicieron con respecto a los efectos negativos del 0230, el gobierno expidió el decreto 1290 el 16 de abril del 2009, tratando de subsanar algunos de los errores cometidos.

De todas maneras el daño está hecho y pasará mucho tiempo antes de que los estudiantes vuelvan a adquirir conciencia sobre el hecho de que deben estudiar y cumplir sus deberes como estudiantes para ganar un año (Bonilla, 2011).

La estudiante cuestiona el sistema de evaluación en los contextos académicos y, para ello, se documenta al respecto y establece una reseña de los decretos —el anterior y el vigente— con el ánimo de informar e involucrar al lector, procesos discursivos tejidos desde variables afectivas, como la disciplina y la persistencia, con sus experiencias docentes. Se evidencia una fina interrelación de las dos macrocategorías: el texto y quien lo escribe; las variables intratextuales y las extratextuales.

Texto 6. Una educación dominada por una sociedad sin voz

William Ospina (2010) en su texto “Una nueva educación para una nueva sociedad” da una visión de las carencias y de las necesidades de la educación del siglo XXI. Esta visión a través de tres perspectivas. La primera de éstas con el hecho de que pensamos que nunca en la historia hubo una humanidad mayor informada que la nuestra. Una humanidad en donde el ejemplo de poder lo tienen los medios de comunicación y los medios audiovisuales, el primero cuyo propósito es enredarnos con “la telaraña de lo infausto” y cuyo objetivo no es el de informarnos sino el de adiestrarnos hacia un mundo educativo en donde apreciemos más los bruscos golpes de la suerte que los frutos de la paciencia o de la disciplina ¿hasta cuando esta humanidad continuará dejándose deslumbrar por la red fosforescente de las desdichas de la condición humana? Y el segundo en donde “todo sucede y nada se recuerda en esos gabinetes cristalinos” como lo dice un poema de Jorge Luis Borges que habla de los espejos. ¿Será que ésta sociedad dominada a su vez por el poder publicitario tendrá la capacidad de reconocer que el ideal de las pantallas que gobiernan nuestro mundo no es el de educarnos sino el de borrar nuestros conocimientos verdaderos? ¿O será que no se han dado cuenta de que el poder publicitario ya tiene previsto que lo que veremos también lo olvidaremos?

La segunda perspectiva y en gran parte dominada por un inmensurable ideal político es el sistema educativo. Un sistema que ha impuesto lo individual sobre lo colectivo, un sistema tradicionalista que ha considerado la exaltación del individuo como objetivo último de civilización., y que ha traído como consecuencia la pérdida del hombre en sociedad, más solamente el crear un modelo educativo interesado en saber ¿Quién llegó primero? ¿Quién lo hizo mejor? y casi nos obliga a sentir orgullo de haber dejado atrás a los demás.

La tercera perspectiva y para mí la más importante es el poder político sobre la educación. Un poder creado por la misma sociedad y las exigencias de su desarrollo cultural, tecnológico, industrial y científico que busca ante todo, inscribir a las nuevas generaciones educativas en las problemáticas de su actualidad, en la perspectiva de que su proyecto político no se detenga, formando así grupos dominados por el dogmatismo y el sometimiento político y llevando a los educandos hacia un estado de dependencia. Un estado en el que viven al garete de las opiniones de los demás, fruto de las circunstancias, sin personalidad, haciendo y pensando lo que le digan y le dicten. ¿Por qué asumir pasivamente los esquemas políticos? ¿Por qué aceptar un tipo de parámetro profesional que convierte un oficio en una limitación insuperable? Si el hecho no se trata de escoger profesionales rentables sino de volver rentable cualquier profesión precisamente por el hecho de que se la ejerce con pasión, con imaginación y con recursividad. Pues siempre es importante, en el ámbito educativo, ser un maestro por vocación más no por escalafón.

Es interesante como el ensayista Tolimense William Ospina nos hace reflexionar sobre la pérdida de los criterios educativos y sociales de nuestra educación. Y del cómo nos lo presenta. Primero nos demuestra que no basta con la información sino que se requiere un sistema de valores y un orden de criterios para que ese ilustre depósito de memoria universal sea algo más que una sentina de desperdicios y de hacernos dar cuenta de que la mal constancia de los medios influye en el comportamiento de los ciudadanos.

En segunda instancia, plantea que un sistema educativo guiado por la pésima pedagogía de las sociedades excluyentes lo único que genera es la depresión de un conjunto social y todo por el hecho ideológico político llamado competitividad.

Para concluir, encuentro al ensayista William Ospina como una persona comprometida con nuestro desarrollo educativo y considero que tiene toda la razón ya que como lo dijo él “las cosas demasiado gobernadas por el lucro no pueden educarnos porque están dispuestas a ofrecernos incluso cosas que atenten contra nuestra inteligencia” más reflexiono y me uno a su preocupación en el hecho de que ésta sociedad mediocre, que se adapta a todo, no tiene voz sino dirigentes. Dirigentes que nos ven como signo de inestabilidad, debilidad, de locura, base para la desconfianza y la penalización. Algo, y así es de esperarse, que no tiene por qué ocurrir entre intelectuales. Intelectuales que buscamos ante la gran mayoría social lograr encarrilar la educación como centro de convivencia y de solidaridad antes que la rivalidad y la competencia y, más precisamente, entre investigadores en el seno de un colectivo pedagógico (Leguizamón, 2011).

Este texto devela diferentes dimensiones y categorías de quien lo escribe. Por una parte, se hace evidente el interés, el disfrute hacia el tema, la disciplina y la lectura crítica que hace del texto de Ospina. Por otra, lo contextualiza en la realidad educativa de su país. Además, hace buen uso de la información para persuadir al lector y construir una especie de reseña crítica (Ver Anexo 1, aspecto 3).

Texto 7. La educación colombiana

La educación para los colombianos es fundamental; pues en la medida que todos tengamos acceso a ella, la calidad de vida puede llegar a mejorar. Es preocupante en sectores como el Distrito de Agua Blanca de Cali, donde los niños y jóvenes deciden tomar el camino de la calle, uniéndose a pandillas y grupos callejeros; esto debido a falta de oportunidades que el estado y la sociedad brinda, sumado con los múltiples problemas afectivos de índole familiar.

Los muchachos permanecen, la mayor parte del tiempo, solos, lo que los convierte en presas fáciles de gente inescrupulosa que los conduce por caminos equivocados.

Las estadísticas que publican las instituciones a las que les compete el tema de la educación Colombiana evidencian la grave crisis por la que ésta atraviesa, sumado al bajo rendimiento, encontramos la falta de cobertura, el desplazamiento forzado y la corrupción en las entidades del estado.

Gran parte de la importancia de la educación radica en el papel que esta tiene en la construcción de cultura ciudadana y el desarrollo de las comunidades en general.

La insuficiente cobertura en la educación pública es un problema que afecta a toda la sociedad y con mayor fuerza, a las clases menos favorecidas; es preocupante ver las ilusiones con que los estudiantes reciben sus grados con el anhelo de ingresar a las universidades públicas, pero se encuentran con limitaciones grandes como el bajo puntaje del Icfes, donde los muchachos de la clase alta se han preparado con los más altos estándares de calidad en colegios privados y realizan cursos y simulacros de pre-Icfes de lo mejor, mientras que ellos lo han hecho en condiciones desventajadas, lo que los deja por fuera de los pocos cupos que la Universidad Pública ofrece.

Es por eso que las universidades públicas, las mejores carreras están llenas de jóvenes de estrato altos, y los de estratos bajos, se encuentran por fuera del sistema; lo que los lanza por caminos equivocados.

Debemos entender que la educación juega un papel muy importante; pues es la causa profunda de todos los problemas sociales que se viven en nuestro país. En otras palabras, si los colombianos mejoráramos y extendiéramos la educación pública de calidad a todos, en la población existiría más justicia, equidad, paz y vida digna para todos.

Cuando las personas se educan, mejoran su nivel social sin importar el estrato al que pertenezcan, además a una población bien educada es menos posible que se dejen engañar por los políticos de turno, porque invertir en la educación es lo mejor que le podría suceder a nuestra Colombia (Torres, 2010).

El estudiante toma posición frente a la forma como la educación se refleja y reproduce en la sociedad colombiana. Se evidencia su pasión e interés en el tema, de tal manera que construye un texto fluido, el cual deja ver cierta autonomía, así como criterios claros para valorar el texto original. Estas características extra-textuales, así como la contextualización y la documentación hacen que su producción se torne interesante.

Texto 8. Información, conocimientos y educación a través de los tiempos (reseña)

Para el escritor y periodista William Ospina, fue de gran importancia recalcar por medio de conceptos muy generalizados y contundentes durante el congreso iberoamericano de Educación, la forma en cómo las personas de nuestra actualidad, se están desarrollando como seres razonables y pensantes en un mundo donde, los medios de comunicación, la información y el aprendizaje sobre las cosas y el desarrollo de la conciencia humana, están en un punto donde se puede notar un vacío y una superficialidad ante las cosas y los hechos que en nuestro mundo, han tenido lugar y son de gran trascendencia, pero más sin embargo, ya no se presta la misma atención, ni el mismo esmero por aprender de dichos eventos.

Según William Ospina, quien narra esta intervención, la humanidad actual, ha cambiado en cuanto a costumbres, comunicación y aprendizaje comparado con la humanidad de tiempos pasados, época en la cual, había más motivación, no solo por aprender de los hechos o de las acciones realizadas por personas, cuya experiencia y conocimientos sobre ciertos ámbitos de las ciencias, han podido destacarse y han aportado al mundo un desarrollo socio-cultural. Esto es mencionado por justificar la forma en cómo las personas, tienen la capacidad de asimilar los conocimientos, ya sea para su propio aprendizaje, o como ocurre actualmente, solo por retener información. Tal es el caso de los medios de comunicación, en lo cual, hace constante referencia como una fuente inagotable de conocimientos sobre lo que pasa en el mundo, pero que actualmente, se ha visto opacada por ofrecer información superficial y poco profundizada, exaltando principalmente, las cosas que puedan despertar el interés de la persona solo por la parte morbosa y amarillista, ya que así, como muchísimas otras cosas de nuestro presente, solo están siendo manipuladas comercialmente; el sensacionalismo y la farándula han sido elementos que han afectado en gran parte, la intención que tenían los medios de comunicación con relación al interés de las personas con respecto a su desarrollo intelectual.

Es así, como también prosigue en la observación de la obtención de conocimientos que poseen las personas, sobre cómo han desarrollado su aprendizaje y si de verdad, resulta de gran motivación dichos conocimientos aprendidos. También es muy importante para él tener en cuenta, el desarrollo que se tiene actualmente con relación a la educación, la pedagogía que se maneja en el pasado y actualmente, el aprendizaje que la gente se ha forjado a través de los tiempos, recalcando problemas con relación a la situación que se vive con la “transmisión de conocimientos” y los modelos de conducta a seguir, lo cual hace parte de una formación social. También recalca la diferencia entre obtener información, y aprender de forma experiencial, enfocándose principalmente en la falta de motivación que tienen las personas del presente por lo que se enseña, y más que eso, la falta de necesidad de obtener conocimientos para superarse a sí mismos y buscar la satisfacción de darse una formación humana que los haga sentir más completos y más beneficiosos para una sociedad que lo exige y que de verdad lo necesita más que nunca.

Se recalca también sobre la reflexión que la humanidad debe tener con respecto a su futuro como seres pensantes, como una gran comunidad, y con el mundo que por tanto tiempo han habitado y su preservación con el paso del tiempo, un mundo el cual también puede estar llevando la carga de las acciones tanto benéficas, como destructivas que han tenido lugar en diversos periodos de tiempo y realizados por los mismos humanos, y que esos elementos, son factores decisivos ante el destino que le depara a la humanidad. Son cosas que se desarrollan a causa del proceso que los seres humanos han tenido con relación a lo que han aprendido, el aprecio y el conocimiento sobre las cosas, y si de verdad se ha podido lograr cierto nivel de comprensión sobre lo que es la realidad, sobre si de verdad podemos ser personas más pensantes y ser menos ignorantes (López, 2011).

El estudiante involucra diversos factores que forman parte de los procesos educativos en los diferentes contextos, sin separarse de las ideas esenciales de Ospina. Sin embargo logra escribir con autonomía una reseña crítica hacia la vía del ensayo.

Temas relacionados con sus estudios

Texto 9. El hombre, su evolución y la tecnología

A través de la historia la capacidad del ser humano para utilizar nuevas fuentes de energía ha definido el nivel de progreso alcanzado por la sociedad (Merenstein, 2001).

Gente, qué nos está pasando? Despertémonos!! Si miramos a nuestro alrededor, es muy triste ver cómo familias enteras le prestan más atención a lo material, al dinero y por eso se están acabando. El brillo de la fama, el poder y el dinero han cegado tanto a los hombres sedientos de conocimientos, que -con la ingenuidad de Pandora, que jugó con las maldades que azotaban al mundo antiguo según los filósofos griegos- abren las puertas del conocimiento con el interés de dominarlas aún sin tener razón o comprensión de su uso. Si no ponemos cuidado a lo propio que está pasando, ¿qué les vamos a dejar a nuestros hijos?

Así como, el hombre evoluciona, la tecnología también. El mundo, la sociedad y el entorno en el que vivimos nos está dañando, cada día que pasa nos convertimos más en personas dependientes y acabando con las ganas e inteligencia que tenemos.

Podemos ver que el hombre mismo, por pereza, está acabando con su propia autonomía, creando toda clase de robots, máquinas que hagan sus oficios. En el último siglo, el planeta tierra ha sido un torturado testigo del desarrollo tecnológico del hombre. Un desarrollo que ha significado muerte y destrucción masiva al planeta que llamamos hogar. Podemos asegurar que el éxito de nuestro dominio tiene base en el desarrollo de nuestra inteligencia.

Cabe mencionar que esta inteligencia nos ha hecho la mejor y la peor especie que ha habitado este planeta. Me refiero a la mejor, porque hemos aprovechado y usado el ambiente para nuestro beneficio más que otras especies, y a lo peor, porque en ese uso desmesurado e irresponsable hemos destruido en un siglo, lo que un ecosistema se tardó en formar durante miles de años.

El hombre ahora como especie dominante del planeta, se ha dado el derecho divino para decidir sobre el futuro de las demás especies. Destruir hábitats naturales en fracciones de tiempo de lo que la naturaleza lo creó, catástrofes, corrupción, contaminación, y todos los defectos del hombre repercuten en la naturaleza; que como una esponja absorbe cada día, cada hora, nuestros hijastros mutantes, esperando el momento en que termine por explotar con una fuerza que acabará con lo que conocemos ahora.

Pero lo triste de todo esto es que lo hacemos consciente e inconscientemente y no nos importa, ese es el mayor problema del ser humano. Nos tenemos que concientizar, es nuestro hogar, donde vivimos. Hay que cuidar al planeta, donde queremos vivir el día de mañana. Con respecto a la familia, tenemos que recapacitar y rescatar los valores que muchos, hemos hecho a un lado y olvidado (Victoria, 2010).

Es un texto que deja ver los impulsos de quien escribe, al llamar la atención a su interlocutor para que reaccione frente a una actitud que describe, desde su experiencia acompañada con otras halladas en otros textos.

En este sentido, el estudiante implementa las categorías intra-textuales, puesto que jerarquiza de manera apropiada las ideas, y extra-textuales, porque se involucra, dando un sentido crítico al texto.

Texto 10. Las drogas: adicción, no satisfacción

Las drogas son un problema que está afectando demasiado a la sociedad ya que con ellas muchos jóvenes están terminando con su vida y con sus sueños, entregándose concisamente a ellas, olvidándose de sus familias, seres queridos, metas y todo lo que antes era su vida. Planteándome así una pregunta ¿será que por buscar satisfacción es bueno caer en una adicción?

Como lo dice Andreas Weilandt (2009) en su lectura acerca de las drogas:

“Vivimos en una cultura de la droga, desde la mañana cuando tomamos caféina o tefilina, al desayuno, hasta la noche, en que podemos relajarnos al volver a la casa, con un aperitivo alcohólico, o un inductor del sueño con un somnífero, recetado por el médico, estamos utilizando diferentes sustancias, que afectan sobre el sistema Nervioso Central, para enfrentar estas peripecias de la cotidianeidad. Muchos además nos activamos a medida que transcurre el día, aspirando nicotina”.

La drogadicción es una enfermedad que causa graves problemas en el ser humano especialmente en el cerebro, siempre ha existido pero en estos tiempos se ve mucho más en los jóvenes ya que lo han adoptado como una moda.

Algunas causas por las cuales los seres humanos caen en esta enfermedad son las ganas de salir de la realidad y refugiarse en un mundo donde todo es “perfecto”, también para buscarle salida a los problemas de la manera más fácil.

Muchos seres humanos consumen drogas por el simple motivo de pertenecer a un grupo social o por sentir que la gente los acepta, o por el ejemplo de sus padres ya que si los familiares han sido fumadores o alcohólicos el joven tiene más tendencia de caer en dicha enfermedad.

Puede que para muchas personas las drogas nos sean algo grave, porque la consumen pero no se dan cuenta que en realidad están cegados al vicio y toman una actitud crítica, creen que lo que les dice la gente es por un mal para ellos sabiendo que es todo lo contrario. Yo tengo una frase que puede explicar un poco por qué cada día hay más drogadictos en el mundo “un drogadicto nunca quiere estar solo siempre incita a sus amigos o seres queridos” y como en este mundo todavía existen personas con un carácter tan débil y se dejan convencer por personas con malas intenciones que por el momento pueden parecer buenas.

Un gran ejemplo de esto es cuando una persona está abrumada o con problemas y aparece quien por el momento dice ser su amigo y le ofrece un alucinógeno asegurándole que lo hará salir de la realidad y que le dará tranquilidad, para mi esta actitud es fatal ya que con el paso de los años hay más drogadictos en vez de menos como debería de ser.

Como una pequeña conclusión puedo decir que las drogas son una enfermedad que va consumiendo a la gente lentamente hasta que no puedan hacer nada sin estar en sus efectos (Mondragón, 2010).

Este texto muestra cómo el estudiante ha buscado información adicional, pese a expresar comentarios propios de la cotidianeidad. El sentido del texto es de advertencia, establece un diálogo con su interlocutor persuadiéndolo para que no consuma alucinógenos. Además, se ocupa de forma muy emotiva del tema sin perder de vista la estructura del texto.

Temas relacionados con situaciones allegadas: familiares, del barrio, la universidad o la ciudad

En este aparte los estudiantes escribieron crónicas puesto que sintieron que tenían información acerca de situaciones que viven ellos o sus amigos y vecinos.

Texto 11. Negligencias médicas

El 2 de agosto de 2010 ingresa a una institución de salud privada una mujer de 34 años aproximadamente, su nombre es Lorena.

Lorena tiene dos hijas y su padre se las llevó fuera del país sin su consentimiento hace ya algunos años, este fue el primer golpe fuerte que le regaló la vida; pero la tarde del 2 de agosto, al presentar un fuerte dolor abdominal ingresa a la clínica y, como es costumbre en nuestro país, se examina y se maneja su dolor con analgésicos, para cumplir con la ley, que ampara la salud mediante autorizaciones. A Lorena le realizan una serie de exámenes y los resultados sólo saldrán hasta el día siguiente, motivo por el cual ella decide volver a su casa.

Ya han pasado varios días y Lorena está de vuelta en la clínica. El motivo de esta visita se debe a que padece el mismo dolor abdominal, ahora acompañado de una cistitis, que agrava su situación. Al ver su estado el cuerpo médico decide hospitalizarla, estando internada contrae una infección bacteriana que en cuestión de días invade todo su cuerpo deteriorando su salud, dejándola en un período de inconciencia. Sus padres preocupados por la salud de su hija piden explicaciones al cuerpo médico, explicaciones que nunca se dieron con total claridad.

Pasan y pasan los días y el estado de salud de Lorena es crítico, la infección ha causado una necrosis vascular que consiste en la inflamación de los vasos sanguíneos y al estar inflamados se cierran causando la muerte de los tejidos, ahora sus miembros inferiores están bajo una intimidante amenaza, ser amputados. Los médicos que tratan a Lorena exponen la situación a su familia que en pocas palabras se plantea así:

su hija presenta una vasculitis necrosada y los tejidos de sus miembros inferiores progresivamente están muriendo, ya que los vasos sanguíneos no permiten el paso de sangre, y al amputar las dos piernas quedará una secuela evidente, es su decisión... amputamos o dejamos que la infección termine de consumir su cuerpo.

Su madre con el inmenso dolor que le causa la toma de esta gran decisión, pero cegada por la esperanza de volver a ver a su hija con vida, da el sí que los médicos necesitan para proceder a amputar ambas piernas. Sin esperar más tiempo Lorena es llevada al quirófano, donde sin saberlo se despedirá para siempre de sus piernas.

Han transcurrido pocos días después de la intervención quirúrgica en sus piernas y como si fuera poco lo que ha tocado vivir en menos de dos meses a esta mujer, la vida decide quitarle algunos de los dedos de sus manos como resultado de la misma vasculitis necrosada. Y ahí está de nuevo en el quirófano dejando al interior de este cuarto más partes de su cuerpo.

Ahora Lorena lucha arduamente por seguir viviendo, tal vez con una gran esperanza en su mente aislada del mundo, volver a ver a sus hijas algún día.

Al parecer ya la vida se cansó de ponerle obstáculos a Lorena, y detrás de la amputación de sus piernas y algunos dedos la infección al parecer está cediendo. Después de pasar dos meses y medio en coma Lorena despierta y como si retrocediera el tiempo y volviendo a nacer, la vida le da

la bienvenida casi con la mitad de su cuerpo. Nadie sabe con certeza lo que Lorena sintió en ese momento, si alegría por esta segunda oportunidad o, por el contrario, una profunda tristeza; su familia la recibe con un inmenso júbilo de verla con vida.

Detrás de superar estas hostilidades durante casi 3 meses, regresa una mujer llena de ilusiones, esperanzas y con una forma diferente de ver la vida.

Ahora ya han pasado casi 6 meses y a pesar de haber perdido sus piernas continúa siendo una mujer muy feliz, independiente que con ansias espera, este viernes 6 de mayo 2011, recibir sus prótesis, las cuales le harán la vida aún más fácil.

Lorena y su familia, convencidos de que lo que le sucedió fue por causa de un grave error médico, no descarta la posibilidad de emprender acciones judiciales contra esta institución de salud privada, apoyada por un médico y abogado que afirman tener pruebas de que su caso fue una negligencia médica (Martínez, 2011).

Texto 12. Cuando mamá se queda sola

A pesar de que ya había visto esta imagen otras veces, esta vez me pareció diferente... tenía como un sabor distinto... y... sí, digo sabor porque la verdad esta vez me supo a lo mismo...las otras veces siempre algo me sorprendía, hoy no.

Elizabeth estaba tratando de que el arroz no se le quemara y al mismo tiempo estaba pendiente de que Carlitos no siguiera pegándole a la niña..., ya desde hace más de 15 minutos Carlitos había estado molestando a Marcelita, la pequeña no tendría más de 15 meses y mientras jugaba con una muñeca Barbie a la que le faltaba una pierna, su hermanito ya había logrado darle dos “coscorrones”.

Era 1 de octubre de 2011 y yo había llegado a eso de las 4:00 de la tarde. Elizabeth vivía en el barrio Pizamos del popular distrito de Aguablanca en Cali, cálida ciudad del suroccidente colombiano y capital del Valle del Cauca muy conocida en la década de los 80 por la guerra del narcotráfico y por el tristemente famoso Cartel de Cali... la casa en donde vivía era de ladrillo y cemento, pero con mucho deterioro por varias humedades, estaba en obra blanca y aún no tenía piso, Elizabeth vivía de arriendo gracias a que esa casa era de un familiar de su suegra.

Ella había llegado a Cali casi unos 3 años atrás, después de que su compañero (el padre de Carlitos) se fue para Medellín a buscar mejores oportunidades para él y... también pa' mi familia”... pasados 7 meses y al ver que su ciudad natal Quibdó (La Ciudad de Quibdó es la capital del departamento colombiano del Chocó y una población importante en la región del Pacífico Colombiano; también una región muy abandonada por el Gobierno y con muchos índices de pobreza) no le ofrecía nada, decidió seguir el consejo de su prima Carmela “...negra vení pa'ca que aquí no te morís de hambre, yo te ayudo a buscar trabajo y bien o mal tendrías pa' come y darle algo al pelao”.

Pa' mi fue muy duro salir de mi tierra porque allí no estaba tan mal, pero la verdad cuando ya no sos vos sola, en cualquier parte oles feo. A mis papás no les gustó mucho que yo hubiese quedado en embarazo y mucho menos de ese negro jüegon como decía le decía mi papá a Carlos... el decía que era un bueno para nada y que lo único que sabía hacer era jugar dominó y jartar cerveza..., y sí... eso era verdad... pero una boba no hace caso... y bueno... cuando llegué aquí me toco muy duro, llegué donde mi prima Carmela que vive a dos cuadras. De aquí y allí estuve

en una pieza como dos años luego logré, con la ayuda de Familias en Acción y de colocarme en una casa de tiempo completo, pagar el arriendo de esta casa que al menos tiene dos habitaciones y un baño para nosotros.

La verdad es que Carlos el papá del niño había tenido que salir volado de su pueblo; al parecer se había metido con un paramilitar de los que no se desmovilizaron y que tenía enredos con oro en unas minas del sur del Chocó. El problema había sido en una cantina donde Carlos se atrevió a cuestionarle una jugada en el billar y esto no le gustó para nada al tipo. Según cuentan ese día se salvó de la muerte... porque mi diosito es muy grande y porque él era muy devoto de San Pacho. (San Francisco de Asís). De tres balazos que le dispararon ninguno alcanzó a rozarlo... yo sólo me di cuenta de esto unos días antes de salir porque me lo contó una... vieja chismosa del barrio que además me dijo que Carlos no me había contado nada porque esa noche andaba con la mugrosa de la Clara... una de las mocitas de Carlos... y yo que le creí cuando me dijo que se iba a buscar trabajo.

La negra Eliza es una mujer alta, de unos 30 años de edad y Carlitos tiene unos cuatro años y medio, ella como buena negra tiene protuberantes caderas y es una mujer agraciada, casi siempre que se sonríe aparecen unos dientes blancos grandes... su voz es gruesa... y a pesar de lo difícil de su situación siempre está tratando de mostrarse feliz. Le gusta la rumba y con las pocas amigas que tiene, tomar traguito de cuando en vez, aunque reconoce que por estos días de escasez el palo no está pa'cuchara.

Ella ha podido acceder al programa del gobierno de Familias en Acción, y recibe de subsidio \$ 180.000 cada dos meses, trabaja en una casa de familia en el sur de la ciudad, va todos los días incluidos los sábados y solamente le pagan \$ 350.000 mensuales de los cuales, solo en transporte se gasta \$ 80.000... aún no sabe cómo hace para pagar arriendo, comida, el estudio de Carlitos. A la muchacha que le cuida la niña... en fin, pero como ella misma dice... la plata hay que estirla y hacerla rendir... ja, ja.

Al papá de Marcelita lo conoció al año de haber llegado a Cali, él era un buen muchacho y le gustaba mucho trabajar, trabajaba de vigilante en una empresa de seguridad y cuando lo conoció él estaba haciendo turnos en una unidad cerca de donde vivían sus patrones... algunas veces se venían juntos en el bus de regreso a casa y él se quedaba unas cuadras antes, al principio ella no quiso prestarle mucha atención porque aún guardaba esperanzas de volver a saber de Carlos, por quien preguntaba cada vez que hablaba con su prima del Chocó por teléfono, sin embargo el siguió insistiendo y ... mire ahí esta Marcelita.

Daniel el papá de Marcela fue quien la convenció de buscar salir de donde su prima y comenzar a tener sus propias cosas, pero no logró verla con lo poco o nada que tiene: una neverita, un televisor, una grabadora, una estufa de gas, dos camas y una mesa que sirve para comer, hacer tareas..., ya que una noche cuando salió de visitar a Eliza y a Marcelita, se encontró en medio de una balacera producto de una guerra de pandillas y una bala perdida le quitó la vida... creo que ese día se me acabó también a mí la vida.. la niña tenía 3 meses y nuevamente volví a quedar sola... el ya me había dicho que había que salir de allí lo más pronto posible y por culpa mía ese día tuvo que salir a esa hora... era un viernes y tenía turno de noche, yo había estado muy molesta todo el día porque la niña estaba con gripa y no había dejado de llorar y para colmo Carlitos también estaba con malestar... entonces le dije que se quedara hasta lo más que pudiera

haber si la niña se calmaba. Cuando salió tuvo que ir por la ruta más corta para llegar a tiempo a coger el bus y allí se me lo llevaron... y me dejaron sola... muy muy sola.

Verla llorar no fue fácil... y en ese momento ya no me pareció lo mismo de siempre, en Colombia hay más de 3.000.000 de mujeres cabeza de hogar, madres solteras por diferentes motivos y una de ellas es Eliza pero no es una más... en este caso es madre soltera por la intolerancia de la violencia de esa violencia que nos azota y nos persigue, de una violencia alimentada por la corrupción y la pobreza de nuestros dirigentes... tal vez alimentada también por una sociedad indiferente y alcahueta con esa dirigencia, que sigue asistiendo masivamente a creer en los políticos que por esta época inundan el barrio, siempre se ha dicho que Aguablanca desde hace muchos años coloca al alcalde de la ciudad, y en esa noche alcancé a ver más de tres reuniones de políticos de seguro prometiendo el oro y el moro en medio de la publicidad política que inunda las calles.

Eran como las 6:30 p.m. y yo tenía que estar ya terminando mi visita, no quería que me cogiera más la noche para salir a buscar la ciudad, y a pesar de que Eliza no lloró demasiado. Estoy seguro que el recuerdo de ese recorrido no fue nada grato para ella que tiene la costumbre (o la necesidad ¿?) de olvidar rápido.

Nos han tocado unas etapas muy difíciles, sobre todo porque a mí me ha tocado el papel de mamá y papá. Es un reto muy duro, yo no encuentro respuesta a todo lo sucedido en algunos momentos, pero tengo muchas ganas de seguir adelante y estar bien para proteger lo único que tengo: mis hijos.

La salida de casa, la presión de su familia para con su hijo, el olvido que sufrió por parte de Carlos, la llegada a una ciudad indiferente, los patronos malagradecidos que le tocó lidiar al principio, la presión de su prima Carmela para que abortara o dejara en el basuro a su hijita Marcela, la muerte de Daniel, las necesidades por las que ha tenido que pasar y él no poder ofrecerle algo mejor a sus hijos... 5 años mal contados de cómo le cambió la vida. Son hechos más que suficientes para enloquecer, para no querer seguir... pero como siempre en situaciones como ésta se encuentra la fuerza del ser humano que lucha y cree y... Eliza es una ellas... por eso su futuro está lleno de sueños, de casa propia, de que sus hijos se eduquen, que pueda algún día volver a su tierra con la cabeza en alto y de que algún día tenga la oportunidad de no sentirse tan sola.

Yá son las 7:10 pm, Carlitos y Marcelita se lograron calmar cuando su mamá les sirvió la comida; arroz, huevo y algunas rebanadas de tomate, comida que devoraron en menos de lo que pude imaginar, luego se fueron a la pieza a ver televisión y cuando se despidieron lo hicieron con tanta alegría y fuerza que me sentí muy mal... Eliza me despidió con un fuerte abrazo y quedamos de volver a vernos... ya en el bus y como cosas del destino sonaba en la radio una canción que no se escucha seguido pero que me recordó que si... que efectivamente es lo mismo de siempre... lo mismo en Cali, Bogotá, Medellín, México, Lima, la Paz, Tegucigalpa... en fin, tristemente es lo mismo para muchas Elizas en América Latina (Ospitia, 2010).

A tu escuela llegué / sin entender por qué llegaba / en tus salones encuentro / mil caminos y encrucijadas / y aprendo mucho / y no aprendo nada.

Maestra vida camará / te da, te quita, te quita y te da

Paso por días de sol, de luz y de aguaceros / paso por noches de tinieblas y de lunas / paso afirmando, paso negando, paso con dudas / entre risas y amarguras buscando el porqué y el cuándo (Blades, 1980, citado por Ospitia, 2010).

Texto 13. ¡Hijo, víctima o creación: algo no muy lejano a la realidad!

Nos quedamos sorprendidos, cuando nos damos cuenta en periódicos o radio que el sicario no supera los 18 años; de allí nuestros padres se formulan diferentes preguntas entre las cuales están ¿cómo eduque o como estoy educando a mis hijos? ¿Qué valores inculco o inculque a mis hijos? lo cual todo termina en la conclusión de que la mayoría de los jóvenes de este siglo, hay que llamarlos varias veces en la mañana para llevarlos al colegio o en su defecto a la universidad ya que no tienen q tomar el bus o caminar larguísimas distancias para llegar a su destino.

Generalmente nos despertamos irritados pues nos acostamos tarde viendo televisión, jugando play, hablando por celular o enviando mensajes por internet, no nos ocupamos de que nuestra ropa este limpia u mucho menos en poner un dedo en nada que tenga que ver con arreglar o ayudar a nuestros padres en las distintas labores del hogar, pues tenemos los video juegos y equipos digitales más modernos del mercado , iPod , BlackBerry y computador que no puede faltar ya que se nos convirtió en una gran necesidad de la cual dependemos mucho, hoy los hijos muchas veces sin merecerlo, presumimos del celular más novedoso, el nextel más costoso y nada nos costó; si se nos descompone, para eso están los padres no faltaba más, hay q repararlos a la mayor brevedad posible.

Idolotramos amigos y a falsos personajes de realities de MTV, artistas, cantantes, deportistas de los cuales pocos valores y principios tienen para destacarse. Ah! De allí les encontramos defectos a nuestros padres a quienes acusamos a diario de que sus ideas o métodos están pasados de moda. Nos cerramos a quienes hablen de moral, honor y buenas costumbres, y mucho menos asuntos espirituales, todo lo consideramos aburrido creemos saber todo y lo que queremos saber pues tan solo consultamos al internet el cual se nos convirtió como el ente principal para nuestro desarrollo.

Cuando vamos a la U, siempre nos inventamos trabajos de equipo o paseos de campo que lo menos ellos sospechan es que regresaremos en algún momentos unas con embarazos, habiendo probado éxtasis, coca, marihuana o cuando mínimo bebidas alcohólicas y seguido a eso pues participado en orgias, o intercambio de parejas o simplemente tinieblo de lo cual todo llamamos experiencias de vida para poder madurar o tan solo viviendo la vida porque solo es una; pero eso sí , si nuestros padres nos solicitan un favor de buena manera en cuestiones mínimas del hogar , lejos de ser agradecidos no hacemos caso pues perturban nuestros espacios.

Yo sé, dirán que los tiempos y las oportunidades son diferentes, pues para los nacidos en los años cuarenta y cincuenta, el orgullo reiterado era levantarse de madrugada a ordeñar las vacas con el abuelo; que tenían que ayudar a limpiar la casa; no se frustraban por no tener vehículo, andaban a pie a donde fuera, siempre lustraban sus zapatos, los estudiantes no se avergonzaban de no tener trabajos gerenciales o ejecutivos, aceptaban trabajos sencillos, que les generaran algunos ingresos, para sus gastos personales e incluso para colaborar en la casa

A diferencia de nuestros padres pues muchos de nosotros antes de los 10 años ya habíamos ido a muchos lugares como playas, lugares de diversión, parques recreativos, conocer ciudades capitales donde todo no lo hacían; nunca pensamos a mal simplemente en satisfacer nuestras necesidades o caprichos, ya que el decir de nuestros padres aunque un poco erróneo es que nos quieren o deben dar lo que ellos no tuvieron en su tiempo para así hacer de nosotros unas grandes personas y que pues al final de su esfuerzo podamos disfrutar de ello.

Al final de todo el recorrido vemos q no somos lo suficiente maduros como para asumir algo

por si solo ya que nos dejamos llevar por cosas superfluas y que no nos sirven de mucho pues nos acostumbramos a la buena vida al hotel mama y no valoramos todo al punto de pensar que algún día lo seremos (padres) y tendremos que sostener un hogar con bases fundamentales para así poder disfrutar de todos los placeres que nos da la vida; debemos valorar, tener hábitos y ser agradecidos no sabemos que nos pueda deparar el destino en un futuro, debemos saber ganarnos el dinero con honestidad al igual que la ropa, la comida, el costo de la estancia en la casa en la cual vivimos.

Y pues asistir al colegio o a la universidad no es un lujo es un compromiso un deber con nosotros y con la vida. De la responsabilidad con que se cumpla este compromiso, dependerá nuestra calidad de vida tanto en el presente como en el futuro (Llano, 2010).

Texto 14. Los niños y las niñas de nadie

Es una de las tantas tardes de cualquier mes del año, con la única diferencia de que hoy siento la más grande tristeza en mi corazón y mis ojos se llenan de lagrimas al ver lo que antes me parecía ajeno e indiferente a la realidad; realidad q en ese momento se presentaba en frente mío, tocándome hasta lo más profundo de mi ser...

Los niños y niñas de nadie tienen un año o menos. Algunos no conocen a su padre y lo más parecido a ello es ese hombre que los aterroriza con su voz y sus manos, que los hace creer que los monstruos y villanos de los cuentos de hadas existen.

Los niños y las niñas de nadie no conocen el abrazo de una madre, un te quiero, una simple mirada de aceptación o de solidaridad. No escuchan canciones de cuna, se duermen entre los gritos y la violencia, y no saben si están despiertos o viven en una pesadilla. Tienen sus cuerpos marcados por manchas moradas, sangre, rasguños, mordiscos, quemaduras, descuido y abandono.

Son aquellos que el único contacto que reciben es el de la mano que castiga, el látigo que hiere y la indiferencia que mata. Sus almas, abarrotadas de indiferencia, desamor y soledad. Son hijos e hijas de la vida que deben aprender a valerse por sí mismos, aunque no puedan siquiera caminar. No tienen derecho a llorar, a sentir dolor o miedo porque eso sería el principio de la peor película de horror.

¡Incomprensible!

Los niños y niñas de nadie son invisibles para sus vecinos, que una y otra vez son testigos de cómo son golpeados, humillados o abandonados, será que no los ven o que prefieren “no verlos”.

Nunca lo entenderé. Por que lamentablemente nuestros niños sueñan con superhéroes que vendrán en su rescate; pero, ¿Cómo los van a rescatar quienes eligen no ver?

Desde hace 8 años los niños y niñas de nadie son los pacientes que mas frecuentan la sala de urgencias de un hospital. Son pequeños con sus cuerpos brutalmente golpeados sin importar cuán pequeños son. Las fracturas, los sangrados, las cirugías, el dolor, el miedo y la soledad son sus compañeros.

Hace un año le pedí a uno de ellos que luchara por vivir...

Porque luego de tres meses de hospitalización, múltiples cirugías, toda la gama de complicaciones de una hospitalización prolongada, ni una sola llamada o visita de un ser querido para saber si aún vivía.

A pesar del dolor en el cuerpo y el alma, lo esperaba el compromiso de un hospital y una

sociedad para mostrarle que el mundo no era solo un sitio de horror, que había fuera de las puertas del hospital amor, justicia y abrazos... luego de tres meses partió al cielo, sin haber mostrado nunca una sonrisa y sin saber que los únicos que lo lloramos éramos la familia que lo cuidó con amor en sus meses de hospitalización.

Probablemente sabía que no estábamos preparados para darle lo que se le había negado en su añito de vida y que se merecía.

¡DETENGAN EL ABUSO INFANTIL POR FAVOR!

Porque la indiferencia de la sociedad, la falta de recursos y personal de nuestras instituciones y la falta de compromiso de todas y todos no nos han permitido devolverle a todos la posibilidad de sonreír. Por eso y por todos nuestros niños y niñas estoy convencida que ya no nos podemos permitir ser más espectadores de esta terrible realidad que nos cubre como la más densa niebla.

Hoy es el momento de adquirir responsablemente el compromiso con los niños y las niñas de nadie que desde hoy y para siempre deben ser los niños y niñas de todos, tienen que dejar de ser invisibles y ser de nuevo Juan, María. No podemos darnos el lujo de perderlos; porque la muerte nos lo arrebató o por que las secuelas de sus traumas los maten en vida.

Los invito para que nos convirtamos en una muralla de valientes seres humanos que resguarde y proteja a lo más valioso de nuestra sociedad: nuestros niños y niñas (Ramírez, 2010).

Los cuatro textos que corresponden a esta última sección, por pertenecer a modalidades narrativas, expresan los sentimientos de los estudiantes, en una intensa descripción de escenas de sus contextos, que los impactaron.

En este aparte se evidencian las categorías extratextuales ya que no se ofreció un texto como base para la escritura de estas crónicas. La realidad y la intertextualidad facilitaron la construcción de tales escritos.

Pese a ello, también se ve reflejado el aprendizaje de las operaciones discursivas de las crónicas, el uso apropiado de los lenguajes en cada historia; es decir, también se hicieron presentes las categorías intratextuales, provenientes de sus experiencias.

Conclusiones

Esta es una propuesta pedagógica evaluativa en la cual es relevante estudiar las funciones, las operaciones y las estructuras de los discursos que circulan en las diferentes disciplinas, pero tiene mayor peso la historia de quien escribe, sus procesos y sus maneras de llegar a la producción textual.

En este sentido, se propone a los actores pedagógicos tener en cuenta, no solo el texto, sino el contexto y las variables afectivas, subjetivas e intersubjetivas de los estudiantes que –así como las vivencias de los escritores– modifican la dimensión expresiva, llevándolos a preferir unos géneros y temas específicos, según sus necesidades académicas o personales, decisión que también los forma como seres humanos.

A lo largo de esta investigación se dilucidan las dimensiones que se deberían tener en cuenta en los procesos de evaluación formativa, para conseguir interesar a los estudiantes en la escritura, en la literatura, en el conocimiento y en nuevas miradas de la vida, agrupados aquí en categorías extratextuales e intratextuales.

Hay una serie de aspectos externos a la producción escrita, pero que inciden en ella y la determinan. Uno de ellos es la autonomía, que proviene de hacer una profunda y constante lectura metacognitiva; es decir, de mirarse a sí mismo y entender cómo funciona el propio cuerpo y la mente, cómo se relacionan las ideas, y cómo se comparten en los diferentes escenarios de aprendizaje.

Otro elemento relevante para dinamizar la construcción textual es la lectura, pero no sólo la lectura de libros sino una más compleja, la de los seres humanos con quienes se convive, del universo de los conocimientos adquiridos mediante prácticas culturales y expresiones diferentes a la lengua, del sistema de los objetos –transformados en símbolos– que significan al individuo y a su comunidad. Así mismo, de los aromas que nos despiertan recuerdos, de la sonrisa que oculta una mentira o confirma su existencia.

Todos estos fenómenos se complementan con situaciones históricas en el ejercicio de la escritura de autores iniciales y memorables en los siglos, frente a la creación de ensayos, como Michael de Montaigne (1595), otros más cercanos como Héctor Abad Faciolince (2007), William Ospina (2008), Alfredo Molano (2001) y Mario Escobar Velásquez (2001), aunque ahora haya cambiado de lugar.

El seguimiento a los autores y a sus obras permite comprender cómo los estados afectivos y de personalidad, la obsesión, la concentración, la paciencia y la disciplina, son otros fenómenos interesantes, complejos de gran influencia en la producción de textos. Por ello, es relevante enseñar el ejercicio metacognitivo a los estudiantes, para identificar su propio proceso, sus incidencias e historias *íntimas* en el aprendizaje, a través de la comprensión y composición escrita.

Por consiguiente, en esta investigación, donde las subjetividades juegan un papel trascendental, se entiende que la evaluación no es equiparable bajo ninguna circunstancia

con la calificación, sino que ésta se constituye como un proceso de formación en torno a la convivencia, en la búsqueda del *sentido de lo humano*, expresión –y nombre de uno de los libros– de Humberto Maturana (1998), quien la explica como el vínculo y la generación de lazos afectivos mediante el lenguaje porque, además de permitir al individuo el acceso al conocimiento, lo sumerge en la vida emocional con los otros.

Pocas escuelas evalúan el trasegar de los individuos por la vida para conquistar las expresiones literarias, filosóficas, científicas y metafísicas o *la vida como texto*, como lo plantean, en el campo de la investigación biográfico-narrativa, Bolívar et al. (2001). La preocupación de los sistemas educativos –por lo general– llega hasta los linderos de los conocimientos y, lamentablemente, los mediadores olvidan a los individuos.

La enseñanza y la evaluación de las teorías acerca de la escritura; el reconocimiento de las tipologías textuales; saber cómo funcionan las intenciones comunicativas, la gramática; y conocer los temas a desarrollar, con el fin de diseñar un abanico de argumentos; aparentemente serían todos los recursos que necesita un individuo para escribir y ser evaluado, pero son más contundentes los sentimientos, las emociones y una amplia serie de datos que la Escuela no considera, a pesar de los avances en las teorías acerca de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las diversas explicaciones también científicas –desde la neurociencia– de la adquisición del conocimiento y la construcción de uno nuevo.

Esta dinámica exige un tipo de Escuela que genere confianza, con profesores capaces de tomarse el tiempo para conocer a sus estudiantes y también que reflejen interés por la lectura y la escritura, que sean autónomos, críticos y que se atrevan a realizar las *tareas* antes de pedir las.

Emana de este ejercicio investigativo, para su articulación con el mundo actual, la siguiente apreciación de William Ospina (2008, p.199) que invita a pensar si la educación hoy, va por buen camino.

Pienso que nuestra educación merece ser mejorada. Aún está demasiado llena de imposiciones, de evidentes y sutiles violencias. La tradición que perpetuamos tiende más a masificar, a disolver lo personal, a apagar toda voz singular, a anular toda invención que no sea reciclable por el mercado. Hubo edades de generosidad, de hospitalidad, de desprendimiento y de heroísmo: y hoy sólo el ideal del lucro parece respetable. Pero si por un instante la humanidad pudiera ser sorda a todos sus saberes y sus tradiciones, a todas las instituciones construidas en siglos de aturdimiento y de violencia, tal vez podría oír el rumor de su verdadera sabiduría, lo que enseñan y advierten las voces intemporales de la naturaleza y los abismos de su propia historia.

Finalmente, surge tal vez el asunto más relevante y delicado, relacionado con la producción de textos –de conocimiento– y es quizá la propia evaluación del contexto educativo en el que se desempeñan los roles, los modelos pedagógicos y las subjetividades, frente al papel que juega la educación actualmente: ¿cuál es el sentido de estudiar y profesionalizarse? ¿hacia dónde orienta la escuela a las comunidades que ingresan a ella? ¿para qué y para quiénes se exige escribir tantos textos? ¿hasta dónde alcanza el impulso de la educación, impartida hoy, para resolver las dificultades de las realidades más próximas o más lejanas?

Uno oye decir continuamente que la solución de los problemas de su país, que la solución de los problemas del mundo está en la educación. La tesis parece evidente, pero ¿de qué educación hablamos?

Hasta los funcionarios de la Santa Inquisición tenían métodos educativos, la Alemania Nazi publicaba cartillas para enseñar el antisemitismo (...) ¿Qué pasaría si, aún admitiendo que la educación es la solución de muchos problemas, tuviéramos que aceptar que la educación, cierto tipo de educación, es también el problema? (Ospina, 1980, p.192).

Referencias bibliográficas

- Abad Faciolince, H.J. (2007). *Las formas de la pereza*. Bogotá, Colombia: Aguilar
- Abad-Faciolince, H.J. (2003). Fragmentos de amor furtivo. Bogotá, Colombia: Nomos.
- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa Escuelas de Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>
- Bajktin, M. (1997). *El problema de los géneros discursivos*. México DF, México: Siglo XXI.
- Banguero, S. (1999, febrero). *Los niños necesitan maestros que lean y escriban bien* [en portal Ciencia al Día]. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://aupec.univalle.edu.co/informes/feb99/lectura.html>
- Benveniste, E. (1987). *De la Subjetividad en el Lenguaje*. En *Problemas de Lingüística General (179-187)*. Madrid, España: Siglo XXI
- Blades, R. (1980). Maestra vida. En *Maestra vida* [cd.2, No.6.]. New York, NY: Fania
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: Muralla
- Bonilla, L. (2011). *El deterioro de la calidad educativa, Decreto 0230*. [trabajo de clase, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Camargo, Z., et al. (2008) *Estado del arte de las concepciones sobre práctica de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Carlino, P (2005). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Recuperado de http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Carlino_Article.pdf
- Castelló, M. (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Chávez, F. (2006). *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. Londres, UK: Temple Smith
- Daldry, S. (2003). *Las Horas* [película]. Los Ángeles, CA: Paramount
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- El libro cerró las llaves del llanto* (2006, noviembre 22). Entrevista a Héctor Abad Faciolince.

Referencias bibliográficas

- Diario El Tiempo, sección Cultura y Gente.
- Entrevista a Héctor Abad Faciolince* (2006, Noviembre 29, 12m). Bogotá, Colombia; Canal RCN
- Escobar, M. (2001). *Diario de un escritor*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, DF, México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1995). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2004, mayo). *Entrevista* [realizada por Fernando Arellano para elcronicon.net]. Bogotá, Colombia
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, España: Taurus
- Giraldo, G. & Zamudio G. (2008). *Teoría del Lenguaje*. Cali, Colombia: Poemia
- Gómez, A.L. (2002). *Diez lecciones de teoría de la argumentación investigación educativa*. Madrid, España: Anaya
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica
- Jakobson, R. (1979). *The Sound Shape of Language*. New York, NY: Mouton de Gruyter
- Leguizamón, J. (2011). *Una educación dominada por una sociedad sin voz*. [Trabajo de clase, Lenguas Extranjeras, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Llano, K.(2010) *¡Hijo, víctima o creación: algo no muy lejano a la realidad*. [Trabajo de clase. Sociología, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- López, G. & Arciniegas E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali, Valle: Universidad del Valle
- López, L. (2011) *Información, conocimientos y educación a través de los tiempos (Reseña)* [trabajo de clase. Administración de Empresas, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Malmberg, B. (1967). *Los nuevos caminos de la lingüística*. México DF, México: Siglo XXI
- Martínez, M.C. [Comp.]. (2001). *Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo* [CD - Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Cartagena, 2001. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, C. (2011). *Negligencias médicas*. [Trabajo de clase, Medicina, Semestre 3]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen
- Merenstein, A. (2001). *Energía, alternativas y desafíos* [ganador del Concurso de Ensayo, del Instituto Weizman, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.cientec.or.cr/concurso2/ganadores2001.html#primero>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*.

- Bogotá, Colombia: Magisterio
- Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá, Colombia: El Áncora
- Mondragón, L. (2010). *Las drogas, adicción, no satisfacción* [Trabajo de clase. Medicina, Semestre 3]. Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Montaigne, M. (1595/1948). *Ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Jackson
- Narváez, Y. (2010). *Ensayo* [trabajo de clase, Psicología, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Oliveros C. (2002) El párrafo estructura y función. *Revista española de investigación educativa, 18*, 65-87
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá, Colombia: Norma
- Ospina, W. (2010, septiembre 13). *Una nueva educación para una nueva sociedad* [Discurso en apertura del Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Argentina]
- Ospitia, S. (2010). *El hombre, su evolución y la tecnología* [trabajo de clase. Mercadeo, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Octava edición. Barcelona, España: Seix Barral
- Pozo, J.I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo & C. Monereo [Coords.], *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid, España: Santillana
- Ramírez, L. (2010). *Los niños y las niñas de nadie* [trabajo de clase. Medicina, Semestre 3]. Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Real Academia Española [RAE] (1726). *Diccionario de autoridades*. Madrid, España: RAE
- Restrepo, L. (1996). *Ecología humana*. Bogotá, San Pablo
- Rico, N. (2010). *La educación en Colombia* [trabajo de clase, Fonoaudiología, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Ricoeur, P. (1990/2006). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI
- Rincón, G., Narváez, E., & Roldán, C. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata
- Saussure, F (1945). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Lozada
- Stake, R. E. (1988). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata
- Todorov, T. (1998). *El jardín imperfecto: luces y sombras del pensamiento humanista*. Barcelona, España: Paidós
- Torres, D (2010). *La educación colombiana* [trabajo de clase. Administración de Empresas, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Tróchez K. (2011). *Ensayo acerca del ensayo* [trabajo de clase, Psicología, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali: Colombia
- Van-Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México DF, México: Siglo XXI

Referencias bibliográficas

- Van-Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós
- Vélez, J.A. (2002). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá, Colombia: Taurus
- Victoria, A. (2010). *El hombre, su evolución y la tecnología* [trabajo de clase. Ingeniería de Sistemas, Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Viera, P. (2010). *Concepto acerca del ensayo* [trabajo de clase. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Semestre 2]. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Villarreal, T. (2000). *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Weilandt, A. (2009). *La drogadicción y su impacto en la sociedad*. Recuperado de <http://votacion2012.blogspot.com/2010/04/x-la-drogadiccion-y-su-impacto-en-la.html>
- Wittgenstein, L. (1945-1949/2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica
- Zamudio, G. (2010). *Divergencia escuela y subjetividad en la construcción de ensayos* [ponencia en II Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana. Bogotá, Colombia, Universidad de Santo Tomas]
- Zamudio, G. (2012, Septiembre). *El lenguaje en la educación superior: la vida como texto* [Ponencia, Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura: IV Congreso Leer.es., Salamanca, España]. Recuperado de http://www.oeci.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Zamudio_Gladys.pdf

ANEXO I

Talleres de comprensión y producción textual

Ejercicios de reflexión e implementación realizados con los estudiantes, orientados hacia la escritura, a partir de lecturas autobiográficas de los escritores, películas y situaciones cotidianas, donde la narración del proceso escrito, por parte de los docentes, relacionado con sus realidades, juega un papel trascendental. Estos ejercicios metacognitivos se convierten en estrategias didácticas que motivan a los estudiantes a escribir nuevos textos.

Propuesta docente: tipologías textuales – reseña y ensayo académico

Este taller se realizó con el propósito de mostrar cómo las vivencias y las lecturas de textos y contextos facilitan la construcción de una tipología textual como la reseña, paso obligado para el ensayo académico.

Guía conceptual y pragmática: el comentario, la reseña y el ensayo académico

Construcción del concepto. Tema: el comentario

a). Leamos y discutamos la siguiente definición:

Información de pequeños hechos que incluyen el tono del comentarista: analítico, agudo, irónico, chispeante o festivo. También se clasifican como comentaristas aquellos que se desenvuelven en el ámbito deportivo.

Características del comentario: 1). Dominio del tema; 2). Pasión por lo que se comenta; 3). Juicios de valor; 4). Lenguaje y tonos adecuados (Chávez, 2006).

b). Construyamos nuestro concepto de comentario

c). Si tenemos en cuenta los subtemas del texto leído en clase: Galeano.

- ¿Qué tema de los explícitos e implícitos te gustaría desarrollar a manera de comentario? ¿Por qué?
- Escriba un comentario, a propósito de un tema de su preferencia.
- Socialicemos los resultados.

Una aproximación a los conceptos: comentario y reseña

Del comentario a la reseña

por Gladys Zamudio Tobar

Si el comentario es una expresión donde se pone en juego nuestro punto de vista con cierta profundidad, dependiendo del medio en que se divulgue, la reseña comparte características similares, pero en esta tipología textual se debe hacer una descripción de lo que más impacta al escritor de la misma.

Se puede hacer una reseña de un libro, de una película, de un evento cultural, entre otros; no obstante, quien la redacta debe evitar centrarse en un tema secundario de la fuente estudiada. Pues este tipo de texto cuenta con la mirada objetiva del escritor –o por lo menos intersubjetiva– es decir que éste hace un balance entre los aspectos positivos y los negativos de la obra o situación a describir.

Las reseñas suelen implementarse en revistas académicas, con el fin de que los lectores se acerquen a los textos o películas; las relacionadas con libros o revistas son reseñas bibliográficas, y las que se ocupan del lenguaje audiovisual se denominan cinematográficas. Existen algunas técnicas para elaborar este tipo de comunicación, las reseñas cumplen con dos funciones: informar y persuadir o invitar a los receptores a conocer la obra reseñada.

El lenguaje publicitario se ocupa de reseñar algunos productos, servicios o bienes culturales con el fin de que las personas los consuman. Por lo tanto, el uso de la palabra y de las imágenes que acompañan los mensajes publicitarios es estratégico: racional y emocional, enfatizando en uno de los dos, según el público al que se dirigen.

Así como en la publicidad los *copy* o los creativos implementan un lenguaje muy sugestivo, la reseña, a pesar de ser objetiva en el manejo de la información de la fuente, debe invitar a los lectores a pasearse e introducirse en la obra referida, con una retórica culta y sensible. Siendo así, se cumplirá la función esencial de esta modalidad discursiva de carácter expositivo.

Experiencia: propuesta didáctica. Un ejemplo del proceso

A continuación veamos algunos pasos¹ que nos pueden ayudar a escribir reseñas:

Primer paso: Hallar verdaderamente un tema de interés, que apasione al lector. Pues nadie quiere hablar o escribir acerca de algo que no le causa emoción, inquietud o curiosidad.

¡Sin saber escribir!

por Gladys Zamudio Tobar

Cuando leí en el Tiempo, del miércoles 22 de Noviembre de 2006, una entrevista hecha a Héctor Abad Faciolince, me interesé por conocer su obra. Vi en él un proceso parecido al que vivo a diario con mis estudiantes en las clases de escritura: poder recoger los trozos de vida que tal vez algún día decidimos olvidar, para que no nos doliera ese vacío. Abad Faciolince lo consiguió con su obra *El olvido que seremos*.

Las clases de escritura se debían consagrar en resolver los males que aquejan a las personas, en poder contar su historia para completarla o para ver cómo va y así continuar dejando una línea trazada en palabras que nos harían luego verdaderos escritores y mejores seres humanos.

La sinceridad reflejada en los ojos del escritor, en la esperada entrevista de RCN

1. Ejemplo de la docente en su ejercicio de escritura.

(2006), constató de dónde vienen las sabias palabras y los hechos mencionados en las obras de los buenos escritores. Un modelo de vida, un padre que sin obligar enseñó a amar la lectura y la música clásica y una madre que, religiosa, pero pragmática, sensible y capaz de trabajar para que su hombre extrajera en sus tiempos las mejores voces de la vida, las más consagradas intenciones de hacer un país tolerante y respetuoso de los derechos humanos.

Detrás de la bella historia de *El olvido que seremos* hay un genial escritor, un buen hombre como Héctor Abad Faciolince, que narra terribles recuerdos admirables, en nombre de los que trabajan por una sociedad mejor, pero sufridos al interior de una familia que lloró y sigue llorando el asesinato de otro gran hombre, Héctor Abad Gómez, su padre. Todos necesitaban de ese apoyo humano, sensato y disciplinado sin ser autoritario.

En la entrevista, también encontramos en la medida voz de Abad Faciolince y en sus ojitos limpios una serie de sucesos positivos que lo llevaron a ser bueno en la escritura. Dijo que quizá todo lo que había escrito antes de esa novela trágica era su llegada a ella. Cómo después de haber sido crítico de muchos movimientos indignos de una sociedad decidió verse al espejo y narrar su propia historia que tal vez sensibilizaría aún más a los lectores sobre esas mismas realidades que aún vivimos.

Yo soy una mujer cualquiera que intenta escribir, pero no tiene esa rigurosidad de revisar todos los días el borrador antes de publicar. ¡Ni siquiera publico! Sólo se hizo más rígido mi maxilar al compararme con semejante modelo de escritor. Mis lágrimas comenzaron a salir desde que inició la entrevista. En cada espacio para comerciales la reflexión me hacía gritar y lamentarme de las circunstancias en las que cada uno vive.

Llegué a una conclusión, no podré ser escritora porque no tengo modelo porque los míos son modelos de papel. Si intento viajar al lado de otros que escriben me encontraría en el último puesto de este bus. Escribir no es fácil. Siempre me lo han dicho y yo muy irresponsable he creído que lo sé hacer.

Estimado Héctor Abad Faciolince, hoy, y en estos días con los comentarios de su obra, he aprendido que un escritor se hace de muchos olvidos de su propia cotidianidad presente, de suficientes palabras leídas, de imágenes, colores, pero sobre todo de mucha disciplina. Algunos seres tal vez no llevamos eso en las venas. Sólo los impulsos nos mueven. ¡Ojalá tenga un impulso tan grande que algún día me lleve a escribir al menos mi propia vida completa!

El libro cerró las llaves del llanto (2006) en él, pero abrió las mías.

Segundo paso: La lectura del libro y las percepciones del lector frente al autor, al tema o al manejo del lenguaje desarrollado en el texto. Es un proceso de seguimiento para conocer más y ser más objetivo al momento de reseñar.

Fragmentos de amor furtivo

por Gladys Zamudio Tobar

Mi espíritu se conectó con el de este maravilloso escritor, Héctor Abad Faciolince. Él no lo sabe, pero sin querer comencé a perseguirlo y para ello me ayudaron mis amigos. Me regalaron este hermoso, sencillo y profundo libro sobre la complejidad de las relaciones amorosas, las búsquedas emocionales e instintivas de los seres humanos, a través de la vida de Susana, una instructora de natación y Rodrigo, un músico que se convirtió en ajustador de teclas de piano.

En Fragmentos de amor furtivo estos dos personajes se enamoraron. Desde que se vieron se imaginaron y se recordaron aunque no se habían conocido aún, como dice Abad Faciolince (2003) en su delicioso y erótico juego de palabras. *Lo recordaba vestido y lo imaginaba desnudo, porque en realidad apenas si lo conocía. Mejor dicho: lo conocía bien, vestido, pero todavía no lo conocía desnudo.*

El libro muestra una historia de amor que se alimenta de los múltiples relatos de Susana referentes a sus relaciones sexuales. Esos fragmentos también llevaron a deteriorar las raíces amorosas sembradas en el terreno del deseo y la desconfianza. Rodrigo, quien al comienzo del encuentro no quería fijarse en Susana, terminó celoso de sus movimientos y temeroso de sus nuevas historias con otros hombres. Entonces le tendió varias trampas de las que ella se enteró y les costó a ambos la ruptura y la venganza con encuentros superfluos que jamás superaron el amor que se tenían.

Susana quedó sola con la esperanza de que Rodrigo regresara de nuevo, aunque fuera de otro mundo donde ella lo imaginó después de que le informaran que probablemente había muerto en un accidente.

Tercer paso: La selección de la información y la escritura, cuando por fin se halla el texto a reseñar, el que más impacta al lector, el que más lo conmueve y sobre el que podría sensibilizar e informar a otros.

El olvido que seremos

por Gladys Zamudio Tobar

La manera más hermosa de leer la historia desde las entrañas familiares colombianas y los gritos de dolor que Héctor Abad Faciolince, el escritor, como hijo, recogió al levantar la sábana de la verdad, que al igual que la que cubría a su padre asesinado, pretendía encubrir lo perverso de nuestras realidades.

Hizo necesario contar la historia, la suya, la de su padre, la de su madre y la de sus hermanas, que nunca fue igualmente alegre después de la muerte de Marta, su hermana mayor, y la de su padre, con quien conquistó un amor intenso que no se veía en Medellín para criar a los hombres.

Abad Faciolince recorrió mágicamente sus pequeñas escenas, tan profundas y cargadas de amor; esas que conformaron su feliz infancia. Con ese oficio de

transportar al lector a mundos sensibles y dignos de imitar, narró los detalles simbólicos que luego reventarían de lágrimas sus ojos.

La tristeza que se mete por los huesos no se deja alcanzar ni calentar para que duela menos, definitivamente nos arrolla, nos deprime y nos hace conscientes de la pobreza espiritual de nuestra cultura. En el libro se expresa la desilusión del que han dejado solo en una marcha organizada para proteger los intereses de otros que ni siquiera asisten a ella.

La muerte de su padre, Héctor Abad Gómez, que luchó por los Derechos Humanos, desde la Epidemiología, rama de la Medicina en la que se especializó, significó menos, frente a la indiferencia ciudadana, que los caminos empolvados por los que llevaba a sus estudiantes a solucionar problemas reales que contribuyeron a mejorar la salud de los colombianos menos privilegiados.

Héctor Abad Faciolince realiza una serie de denuncias directas e indirectas acerca de los atropellos cometidos por los representantes del Estado, las fuerzas militares y las elites políticas, a través de las expresiones de amigos de su padre, que luego fueron torturados, silenciados y *desaparecidos*.

Resultados de los estudiantes

Primer ejercicio: Comentario y reseña: hacia el ensayo

a) En grupo: analiza con tus compañeros el texto didáctico *Del comentario a la reseña*. Escribe un comentario de algún aspecto de interés, suscitado por el mismo.

En la superficie, este es un libro sobre la vida de uno de los hombres que vivió (y murió) luchando por enseñar a los colombianos a ser tolerantes: Héctor Abad Gómez.

En el fondo, el texto recorre la historia reciente de Colombia: una lucha silenciosa, violenta, y efectiva para decimar a aquellos que piensan de manera diferente. Una guerra inteligente, contra aquellos que deciden soñar con una sociedad más justa. Héctor Abad Gómez (el padre) fue tan solo una víctima más de esta lucha, en la que lamentablemente estuvo de lado de los perdedores.

Más que a la vida de Abad Gómez, este libro hace honor a las anónimas vidas de las miles de personas que han muerto a cuentagotas de sangre. Gracias a este libro las víctimas se humanizan: tienen familias, amigos y trabajo. Tienen nombre y apellido. Y los victimarios también: tienen nombres, apellidos, y poder. Pero lo mejor del libro es que se construye como una historia sencilla del amor de un hijo hacia su padre. Y del amor de los padres hacia los hijos. Y de pronto sin saberlo, Héctor Abad Faciolince nos entrega una gran lección de convivencia. Esa lección que su padre intentó exponer en múltiples artículos con poca resonancia en la sociedad.

A pesar de eso fue una persona muy valiente al tejer, paulatinamente, con pequeñas y significativas escenas, su empeño por salir adelante, seguir el mismo ejemplo de su padre, quien fue un hombre reconocido y luchador.

b) ¿Qué aprendes del texto? ¿Qué preguntas harías para complementar tu conocimiento con respeto al comentario o la reseña?

- *A ser fuerte, perseguir mis ideales a no dejarme vencer por los fallos que cometa*

- *¿Cómo se clasifican las reseñas? ¿Cuál es la diferencia entre reseña y ensayo?*

Hay diferentes clases, según la situación comunicativa; pueden ser descriptivas o críticas. Según el contexto, podrían ser reseñas bibliográficas, cinematográficas o de eventos culturales realizados en la cotidianidad.

La reseña es el punto de partida para el ensayo porque es la síntesis de los documentos leídos. Si el lector es autónomo, tiene suficientes conocimientos y ha desarrollado operaciones intelectuales que lo lleven a plantear una hipótesis original, puede escribir un ensayo.

c) ¿Crees que es un texto didáctico?

Sí. Ya que el autor nos quiere enseñar que sí podemos aprender de nuestros errores, mejorar cada día más, luchar por aquello que es justo y no dejarnos maltratar.

Segundo ejercicio: de la reseña al ensayo académico: lectura y análisis de la película *Las horas* (Daldry, 2003)²

Tres épocas bien distintas tres épocas paralela son tres mujeres y ninguna encuentra sentido a su vida ahogada cruelmente por los sinsabores desde su absurda existencia

La vida y la muerte serán los temas principales que preocupan a las tres protagonistas. La vida de la escritora Virginia Woolf mientras escribía una de sus mejores novelas que influiría considerablemente en la vida de las otras dos mujeres, la segunda es Laura Brown, mujer casada y con un hijo que a pesar de tener una familia que la quiere su inexplicable amargura y la forma de ver la vida, la conducirá a tomar una fatal decisión. La tercera y última es Clarisa Vaughan, una editora que cada día se encarga de cuidar a su ex-amante, víctima del sida.

La manera de contar las historias las magistrales interpretaciones por parte de las tres actrices.

La historia interpretada por Laura Brown es sencillamente patética horrible emocionalmente dura de ver, y en general, triste.

La de Clarisa es una continua lucha por sobrevivir debido a su preocupación por las desgracias ajenas y a su turbio pasado en el que ni siquiera llegó a conocer al padre de su única hija. Por último Virginia Woolf la cual fue muy notable

Una de las películas emocionalmente más duras de los últimos años que nos muestra la amargura del vivir en algún momento de la vida, pero que nos da un pequeño ápice de esperanza para recuperarnos de todos los sinsabores que la vida nos pueda deparar.

2. Historia de la vida de Virginia Woolf, presentada con el fin de mirar diferentes variables del rol de escritora.

ANEXO 2

Rejilla para evaluación

Estudiantes	Observaciones Comentario	Reseña	Nota 25% parcial	Paso siguiente Re-escritura 25%
Evelyn Peña	-El tema del comentario es diferente al propuesto. -Las preguntas serán tenidas en cuenta en clase.	-Cumple las condiciones de una reseña, sin embargo, se nota fragmentada. Es necesario buscar la unidad en el desarrollo y en el estilo de los textos.		
Ángela María Urrea Henao	-El comentario para el texto didáctico era para el que escribí <i>Del comentario a la reseña</i> , pero, cumple con los criterios.	-Me gustó mucho tu reseña. Hay varios elementos importantes que tratas con un lenguaje sensible y descriptivo. -Es necesario revisar la redacción, sobre todo los signos de puntuación y las tildes.		
Katherine Saldaña	-Es un buen comentario, conserva unidad textual y menciona aspectos de forma y contenido. Se evidencia que hay un conocimiento previo del tema.	-Interesante la forma cómo has contado la película, debes corregir el texto. Hay problemas de concordancia, uso inadecuado de los signos de puntuación y faltan las tildes en algunas palabras.		
Tatiana Aragón Peña	Grupo: - Interesantes respuestas. - Reconocen las intenciones de la autora del texto, los conocimientos impartidos y el proceso para realizar la reseña.	- Es una reseña breve, pero cumple con las exigencias de una reseña descriptiva. - Podrías emitir un breve concepto para dejar alguna idea tuya. Así será más fácil el siguiente paso: el ensayo.		
Lina Constanza Barona Camacho	- Deben corregir el texto: ortografía, tildes, signos de puntuación y concordancia.	- Excelente reseña, en cuanto al contenido. Sin embargo debes corregir algunas inadecuaciones de construcción textual.		
Lina Marcela Charnorro Cuesta		- Además de la descripción, tu reseña cuenta con ideas originales para el ensayo, que es el paso a seguir.		
Katherine Delgado Lenis		- Tu escrito está centrado en un tema secundario. Debes describir más la situación del texto leído.		
Erika Susana Montoya Bechara	-Tienes los puntos claros con respecto a la reseña. Debes corregir las respuestas: tildes, completar frases, signos de puntuación.	- Hiciste bien la parte de extraer las ideas más importantes, pero debes retomarlas todas para elaborar el texto descriptivo que cuente, en orden, cómo se desarrolló la película. - Faltó esta última parte del trabajo.		
Sonia Perea Garcia	-Realizaste el ejercicio con otro texto, no con <i>Del comentario a la reseña</i> , pero tus aportes son importantes. -Revisa la redacción: ortografía y uso de las tildes, básicamente.	-Muy completa tu reseña, debes revisar la ortografía de algunas palabras.		
Aleyda Vargas Ospina	Grupo: -Realizaron un buen trabajo. Excelentes observaciones acerca de cada uno de los textos. Revisemos la redacción: tildes y signos de puntuación.	-Recuerda que la reseña es más descriptiva y desarrolla los temas esenciales del texto. Veo que te detuviste en algunos detalles, perdiendo de vista la idea más importante.		
Jennifer Ortiz Ruiz		-No es una reseña. Parece más un ensayo porque has tomado iniciativa. Podemos utilizar este texto para el siguiente paso. Intenta hacer la reseña.		
Jessica Mauret Chica Bardales	Grupo: -El primer punto no dice nada, da rodeos, pero no hace un comentario significativo. Lo dicho no corresponde a los textos.	-Revisa los signos de puntuación, porque el uso inadecuado le cambia el sentido a algunos apartes de tu reseña.		
María Fernanda Ospina Duque	-Deben describir asuntos de la forma y del contenido del texto.	-Tu texto es una reseña. Revisa un poco el estilo y ¡ya está! Puedes escribir el ensayo.		
Paola Stephany Valderrama Parra		-La reseña no cumple con los criterios. Falta más descripción de los aspectos relevantes del texto leído.		



ISBN 958830390-7



9 789588 303901