

ISSN 2683-1619

Docencia | Investigación | Extensión

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 19 Abril-agosto 2020

La escritura en el bachillerato





POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

La escritura en el bachillerato

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar
Guadalupe Sánchez Espinoza

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes


Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética, número 19 abril-agosto 2020, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN 2683-1619, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en agosto de 2020, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.

 [//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)

 poieticacchnaucalpan@gmail.com



issuu.com/poieticacch



revistapoietica.com.mx

 @POIETICA



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
*Secretario de Prevención, Atención
y Seguridad Universitaria*
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dr. Jorge Volpi Escalante
Coordinador de Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General
Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico
Lic. José Joaquín Trenado Vera
Secretario Administrativo
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Damián Feltrin Rodríguez
Secretario de Atención a la Comunidad
Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Mtra. Verónica Berenice Ruíz Melgarejo
Sria. de Cómputo Académico y Apoyo al Aprendizaje
Lic. Diana Lucía Contreras Domínguez
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

“¡Conócete a ti mismo!”: La escritura autobiográfica, literaria en el CCH Felipe Sánchez Reyes	12
Acerca de la escritura Miguel Galván	22
TLRIID I-IV y la formación en la escritura académica Javier Acosta Romero	27
Virtudes epistémicas de la escritura en el bachillerato Esperanza Lugo Ramírez María de los Ángeles Albor Calderón	34
El temperamento de la escritura Octavio Barreda Hoyos	39
Sobre el valor de la escritura en la era digital. La alternativa de los escritores Ana Luisa Estrada Romero	46
Conectados por la lectura. Una nueva experiencia editorial en el CCH Azcapotzalco Alma Ivette Mondragón Mendoza Juan Concepción Barrera de Jesús Hugo César Fuentes Trujillo	54
Algunas pautas para la elaboración de organizadores gráficos, antes de la escritura Reyna Cristal Díaz Salgado	59
El comentario libre como texto inicial para la escritura académica en el bachillerato Sugeily Vilchis Arriola	64
El Dequeísmo y su panorama histórico para la creación escrita Mirna Aimé García Chávez	71
La escritura académica en el CCH: explicación desde el enfoque comunicativo y la función epistémica del lenguaje Iriana Gonzalez Fernando Martínez Vázquez	77

HISTORIA

El fomento a la escritura como una obligación docente José Daniel Piñón Cuenca.....	84
---	----

EXPERIMENTALES

Alfabetización científica, argumentación y escritura Pedro Ángel Quistian Silva.....	90
--	----

“La escritura científica, semillero de lectura y redacción para los alumnos del CCH” Alberto Hernández Peñaloza Maritza López Recillas.....	96
--	----

Escribir, para compartir(me). Autohistoria en Psicología Marco Antonio González Villa.....	101
--	-----

Anteproyectos e informes de investigación escolar en el Área de Ciencias Experimentales, estrategia para fomentar la escritura académica Angel Emmanuel García García.....	107
--	-----

IDIOMAS

Enseñanza de la producción escrita en la clase de inglés en el CCH Araceli Mejía Olguín Martha Eugenia Castillo Cervantes Gabriel Iturralde Villalobos.....	114
---	-----

¿Cómo escriben los alumnos de Inglés? Del surrealismo al orden representacional Pablo Jesús Sánchez Sánchez Guadalupe Margarita Medina Ortega.....	122
---	-----

La producción escrita como una de las habilidades importantes en la materia de inglés en el bachillerato Manuel Ramírez Arvizu.....	128
---	-----

Escribir no, gracias, eso no es para mí Angélica Eloísa Guevara Contreras.....	134
--	-----

La escritura en el bachillerato	
¿Ante los escenarios digitales, cómo promover la escritura en el aula?	
Victor Chávez.....	139
La narración y la descripción: el dilema de formar estudiantes críticos en la redacción de un texto en inglés	
Esteban V. Hernández González.....	143
Process Writing: un enfoque para dirigir el proceso de escritura en una lengua extranjera	
David Tomás Flores García	
Rosa Laura Díaz Serrano.....	149
Estrategias para optimar la escritura en el entorno escolar	
Mariana Agreiter Casas.....	153
 MATEMÁTICAS	
El aprendizaje de la ciencia a partir de la escritura	
Mireya Monroy Carreño	
Patricia Monroy Carreño.....	158
 PLUMAS INVITADAS	
La magia de tejer con palabras	
María Vanesa Rodríguez Rodríguez.....	164
La escritura académica en la educación media superior y superior: un asunto de formación para alumnos y profesores.	
Leonardo Herrera González.....	168
Reflexiones sobre la enseñanza-evaluación de la escritura en el Bachillerato	
Carmen Herrera Torres.....	175
Escribir un relato es un acontecimiento	
Melchor López Hernández.....	183
El uso del cuadro CQARISA para el desarrollo de la escritura en el bachillerato	
Juliana Virginia Navarro Lozano.....	190
El entorno alfabetizado del estudiante de bachillerato	
Hortensia Neri Vega.....	194

Aproximaciones a la Escritura Académica desde un enfoque epistémico, formación de profesores y algunos obstáculos	
Guadalupe Mondragón Lucas.....	200
Sobre la libertad y permanencia a través de las palabras escritas	
Jackeline Bojorquez.....	205
Manual de creación poética ¿Quién soy? (un adolescente frente al espejo)	
Yolanda Rodríguez Saldaña.....	210
La escritura: alumnos, profesores y plan de estudios	
Christian González Mejía.....	214
CULTURA	
Luis Sepúlveda, un escritor viajero y extraordinario	
Javier Galindo Ulloa.....	223

Presentación

Jorge Luis Borges, en su *Manual de Zoología Fantástica*, escribió “Animales de los espejos”, en el que documenta y relata cómo las criaturas que habitan en los espejos y en el agua fueron castigados —después de una cruenta batalla en la que casi perdemos este mundo de no ser por el mágico Emperador Amarillo—, a repetir, esclavizados, lo que hacemos desde el otro lado del espejo; sin embargo, esas criaturas están esperando el momento oportuno para volver a rebelarse e invadirnos. Borges sentenció: “antes de la invasión oiremos desde el fondo de los espejos el rumor de las armas”.¹

Ante esta muestra de un genio de las letras, no queda más que maravillarnos del poder que tiene la escritura y de cómo afecta el modo en el que percibimos la realidad. En este sentido, sean todas y todos bienvenidos al necesario número dieciocho de *Poiética*, la revista de Docencia, Investigación y Extensión, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades; respaldada por la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB, PB400519), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), perteneciente a la Secretaría General de la UNAM, a quienes agradecemos su inquebrantable apoyo hacia la escritura y la investigación que realizamos los docentes, alumnas y alumnos del bachillerato universitario.

Pues bien, adjetivamos este número como “necesario” puesto que reflexiona sobre la nueva didáctica de la escritura para el nivel medio superior; macro habilidad creadora que se constituye como medio y fin, forma y fondo, por sus funciones y transversalidades. Y dada nuestra imperiosa necesidad de analizar diferentes estrategias y enfoques para abordar la enseñanza de la escritura en el bachillerato es que hacemos un reconocimiento a todos los docentes e investigadoras que realizaron un ejercicio de meta escritura y reflexionaron sobre su trabajo en el aula y el laboratorio, así como en los retos que enfrenta la enseñanza de la escritura en el bachillerato, en un contexto cada día más imbuido por las tecnologías de información y comunicación, así como las redes sociales.

Ahora, si la escritura es un hacer en solitario, escribir en una revista siempre será un quehacer colectivo, coral. Por ello es que agradecemos a los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, de las áreas de Talleres de Lenguaje y

1. Borges, Jorge Luis y Margarita Guerrero, “Animales de los espejos”, *Manual de zoología fantástica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, p. 15.

Comunicación, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Histórico-social, Idiomas, de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. Así como a las plumas invitadas de la Escuela Nacional Preparatoria, número cuatro “Vidal Castañeda y Nájera”; del Colegio de Bachilleres de la SEP; de las Facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias Políticas y Sociales, de Estudios Superiores Acatlán, todas de la UNAM; y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

También la mayor de las gratitudes para el Consejo editorial de *Poiética*: Benjamín Barajas Sánchez, Miguel Ángel Galván Panzi, Enrique Pimentel Bautista Nadia López Casas, en especial a la Mtra. Iriana González Mercado, por su incansable liderazgo y por mantener viva la revista a pesar de todo y contra todos —y por esperarme a que escriba las presentaciones de cada número a mi ritmo de caracol obnubilado—. Así mismo, reconocemos al profesor y amigo, Fernando Martínez Vázquez quien, desde hace años, ha generado proyectos cardinales de escritura e investigación para el plantel Naucalpan y el Colegio, que han ayudado precisamente a hermanar al sector académico desde la creación y el descubrimiento.

A propósito, Octavio Paz nos dejó una idea, una semilla, que algunos hemos adoptado como una máxima con la que ejercemos el apostolado de la escritura: “Acuérdense: una reseña, una nota, un comentario, [una presentación o una revista académica] tienen que ser, ante todo y sobre todo, una pieza literaria”. Eso es lo que intentamos, con cualquier pretexto, aún en las presentaciones institucionales o en los artículos académicos: dejar un cachito de corazón literario sobre una superficie colectiva y reflejante, como nuestra *Poiética*. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

La vida es una constante lectura del mundo, leemos todo lo que está a nuestro alrededor y lo transformamos en lenguaje y en palabras, no puede ser de otra manera, el signo está en todos lados, sin él nada significa y nada existe, es éste el que nos dota de las cualidades para pensar, escribir y transformar la realidad.

En este sentido, el número 19 de *Poiética* aborda el tema de la “Escritura en el bachillerato”, como una especie de continuidad a la entrega 15 de esta revista, en la cual, se reflexionó sobre el valor de la lectura en el desarrollo personal y social de los alumnos. Por supuesto, hacía falta completar la díada lectura-escritura, ya que, son dos de los pilares fundamentales en la educación. Además, sería imposible pensar la lectura y la escritura en lo individual, una necesariamente implica a la otra. Ambas actividades importan porque transforman la realidad de los sujetos.

En este número se han reunido colaboraciones interesantes que buscan reflexionar acerca de la escritura como una labor transversal en las diferentes áreas del conocimiento. Por ello, este ejemplar de *Poiética* nos brinda la posibilidad de ver a la escritura como un proceso compartido en la enseñanza. Hoy más que nunca en nuestro Colegio los escenarios se ven diferentes, dado que, el trabajo académico trasciende las barreras disciplinares, así, la lectura y la escritura son esenciales para la formación de los alumnos y los docentes.

En este número, se exponen treinta y seis propuestas de académicos que discuten sobre la función de la escritura en la educación en un sentido general, pero, también, se precisan ideas sobre la importancia de la escritura para plasmar y discernir el conocimiento adquirido.

Abrimos el número con la sección Lenguaje y Comunicación, aquí contamos con las voces de Felipe Sánchez Reyes, Miguel Galván, Javier Acosta Romero, Esperanza Lugo Ramírez, María de los Ángeles Albor Calderón, Octavio Barreda Hoyos, Ana Luisa Estrada Romero, Alma Ivette Mondragón Mendoza, Juan Concepción Barrera de Jesús, Hugo César Fuentes Trujillo, Reyna Cristal Díaz Salgado, Sugeyli Vilchis, Mirna Aimé García Chávez, Fernando Martínez Vázquez e Iriana Gonzalez. Todos estas colaboraciones confluyen en la noción de la escritura como una actividad que fomenta el pensamiento crítico, pero también agudiza la sensibilidad de ideas para nombrar y narrar el mundo.

Por su parte, la sección de Historia se perfila con el texto de José Daniel Piñón Cuenca, quien reflexiona acerca de la escritura como una actividad que todo docente debe llevar a cabo con sus alumnos, para desarrollar ideas, pensamientos y conocimiento.

A su vez, la sección de Experimentales contiene los enfoques de Pedro Ángel Quistian Silva, Alberto Hernández Peñaloza, Maritza López Recillas, Marco Antonio González Villa y Angel Emmanuel García García , quienes exponen propuestas enfocadas al trabajo en el aula para fomentar la escritura como una labor primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La sección de Idiomas alberga las ideas de Araceli Mejía Olguín, Martha Eugenia Castillo Cervantes, Gabriel Iturralde Villalobos, Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Guadalupe Margarita Medina Ortega, Manuel Ramírez Arvizu, Angélica Eloísa Guevara Contreras, Víctor Chávez, Esteban V. Hernández González, David Tomás Flores García, Rosa Laura Díaz Serrano y Mariana Agreiter Casas, quienes enfocan sus artículos al desarrollo de la escritura en un idioma extranjero, desde las estrategias didácticas que se implementan en el aula.

Dentro de la sección de Matemáticas se podrá leer el artículo de Mireya Monroy Carreño y Patricia Monroy Carreño, el cual aborda a la escritura como una herramienta para fomentar el aprendizaje de la ciencia en el CCH.

En la sección de Plumas invitadas el lector disfrutará de los textos de María Vanesa Rodríguez Rodríguez, Leonardo Herrera González, Carmen Herrera Torres, Melchor López Hernández, Juliana Virginia Navarro Lozano, Hortensia Neri Vega, Guadalupe Mondragón Lucas, Jackeline Bojorquez, Yolanda Rodríguez Saldaña y Christian González Mejía, quienes planten reflexiones respecto al reto que implica, tanto para alumnos, como para docentes, la escritura académica en el bachillerato.

Finalmente, en Cultura se expone el artículo de Javier Galindo Ulloa, quien nos habla de la vida y obra de Luis Sepúlveda, un escritor viajero y extraordinario.

Espereramos que este número sea significativo para nuestros lectores, que encuentren en él ideas y conocimientos que les permitan mejorar la labor docente en las aulas; pero, sobre todo, que nos invite a reflexionar en el papel de la escritura como una actividad necesaria en la construcción individual y social de una realidad que descubrimos y nombramos día a día. A través de la escritura –y, por supuesto, de la lectura– compartimos la vida, la complejizamos y la hacemos mundo. *Bienvenidos a este nuevo número de Poiética. Docencia, Investigación y Extensión.* ☺

Mtra. Iriana González Mercado

Directora de Poiética



MAIA HABEGGER

“¡Conócete a ti mismo!”: La escritura autobiográfica, literaria en el CCH

Felipe Sánchez Reyes

Licenciado en Letras Clásicas y Maestro en Literatura Iberoamericana (UNAM). Es autor de los libros *Teócrito: poemas de amor, desamor y otros mitos* (UAM-A, 2019), *Pétalos en el aula. La docencia, lecto-escritura y argumentación* (UNAM-CCH, 2018) y *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (Conaculta-IVEC, 2013). Colaborador en los libros *Anais da XIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana* (Universidade do Acre, Brasil, 2018), *Sunny places for shady people. El post-policíaco mexicano* (USA: University of Colorado, 2018), *Casi toda la luz. Textos críticos en torno a Jesús Gardea* (Universidad Autónoma de Querétaro, 2018) y *De filósofos, magos y brujas* (UNAM, 2009).

Ha publicado ensayos de literatura mexicana en las revistas *Texto Crítico* de la Universidad Veracruzana, *Fuentes Humanísticas*, *Tema y Variaciones de Literatura* de la UAM Azcapotzalco, *CambiaVías* (revista digital), *Eutopía* y *Poiética*. Es profesor Titular “C”, Definitivo, en el CCH Plantel Azcapotzalco, donde imparte las materias de Griego y Taller de Lectura y Redacción.
felisar_56@hotmail.com

“Aquel primer recuerdo del séptimo año me entristeció por primera vez en mi vida. El hecho de que un recuerdo pueda estar grabado con tanta claridad detrás de una capa de olvido, la eleva a suceso simbólico. Mi madre recoge, pieza por pieza, la ropa de cama de mi cuna, la deja en un amplio sillón y se acerca a mi cuna”, afirma Joseph Roth (2002, p. 13) el escritor austrohúngaro. La firmeza de este recuerdo infantil, guardado en su memoria, y la reflexión de este autor adulto, acerca de la vida, contrasta con la fragilidad y la rapidez de los adolescentes en su mundo efímero, simultáneo, para contestar de prisa los mensajes y soltar sus emociones: la risa o el llanto. Ellos, por su edad, no permiten que sus sentimientos y pensamientos se asienten, maduren, se alejen de la impaciencia y destino efímero.

Ellos olvidan que en la música, la poesía y la vida, el descanso, la pausa, los movimientos lentos son esenciales para comprender el

todo. O como afirma Ítalo Calvino (1998, p. 60) del editor veneciano, Aldo Manuzio, “en todos los frontispicios simbolizaba la máxima latina: *festina lenta* -“apresúrate despacio”-, al lado de un delfín que se desliza sinuoso alrededor de un ancla”. De hecho, en nuestro cerebro existen unas “neuronas del retraso”, cuya única función es frenar la transmisión neuronal realizada por otras neuronas, durante unas milésimas de segundo (Wolf, 2008, p. 247), porque necesitamos más tiempo para la reflexión y evaluación crítica. Ellos asimilan la información, aunque no necesariamente la comprendan.

Si la literatura está en la raíz de lo real, la lectura y la escritura son tareas de primera necesidad, instrumentos imprescindibles de la memoria. Ambos se necesitan, como el agua al desierto, como la simiente a la tierra, como el hombre a la mujer. Si antes pretendimos habituarlos con la lectura de textos literarios y con las palabras, ahora nos centraremos en el tema de este artículo: la escritura autobiográfica, literaria, del alumno y sus temas a tratar:

Convéncete, muchacho, empezó el boom de las autobiografías. Ése será el género del siglo XXI. Así que tréplate al carro mientras puedas. [...] Vamos a ver, ¿nunca mataste a un gato o te masturbaste o le hiciste una zancadilla a tu santa madre o tuviste inclinaciones homosexuales o descubriste que tu viejo tenía una querida o hiciste trampas en el examen o abofeteaste a tu novia o estuviste preso por estupro; con cualquiera de ello puede escribirse una autobiografía de clase, plantea Mario Benedetti (1999, pp. 470-471) en su cuento.

Las escuelas sumerias están instaladas en el seno de los templos (Jean, 2012, p. 14) y las escuelas en la antigua Grecia (Marrou, 1998, p. 207) son sagradas, santuarios de las Musas, porque traducen el universo en palabras. También la escritura, inventada a finales del IV milenio a. C, es transmitida por inspiración



ADRIANA VELASQUEZ

divina y empleada por los sacerdotes, en su origen. Afirmar Sócrates en el Fedro, del *Diálogo* de Platón (2000), que el dios Theut descubrió las letras en el antiguo Egipto, se las regaló a los hombres y manifestó al rey Thamus: “El conocimiento de las letras, oh rey, hará más sabios y memoriosos a los egipcios, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría”. De modo que, si la escuela y la escritura son sagradas en Grecia y Egipto, también el arte del escriba, como nuestro alumnado, es sagrado, porque tiene inspiración divina y está colocado bajo el patrocinio del dios egipcio Theut.

1. ¿Por qué escribir?

Porque la escritura fomenta el pensamiento individual de la humanidad, capacita el pensamiento abstracto e incrementa las ideas novedosas (Wolf, 2008, p. 86). Porque saber escribir bien, es saber pensar bien. Porque dominar la escritura es una forma de dominar el mundo, manifiesta Sartre en *Las palabras*. Porque sin la escritura y sin los libros no habría historia ni concepto de la humanidad, porque el proceso de escribir nuestras ideas nos lleva a descubrir nuevas maneras de pensar, a establecer un diálogo interior que hace cambiar nuestro razonamiento.

Porque escribir significa caminar descalzos en el río, remontar la corriente, repescar experiencias y embarcarlas en nuestra arca de papel. Porque a través de la escritura, la pluma busca y garabatea la vida en las líneas. Traza y desplaza lo insustancial. Hierde y sana como la lanza de Aquiles. Porque, si manifestamos nuestros sentimientos e ideas, preservamos nuestra libertad y expresamos nuestra concepción del mundo. Porque a través de la escritura sagrada, nuestro alumnado, por primera vez, se apropia de las palabras. Adquiere consciencia de sus emociones y de su vida, y expresa sus deseos más recónditos. ¡Silencio! Los alumnos elaboran su guion previo, escriben las primeras frases, ideas, y aplican la frase de Rulfo: “la mejor autocrítica es el hacha

(Cremades, 2016, p. 66)” y de Alfonso Reyes: “escribir se hace con las dos puntas del lápiz: el grafito y la goma de borrar (Campos, 2017)”. Borran, corrigen y escriben sus primeras ideas:

Fue muy larga mi infancia. Recuerdo que mi maestra de primaria metía en el clóset a quien no se supiera la tabla de multiplicar del 7, y como yo, por más que estudiaba, no conseguía recitarla sin equivocarme, todos los días iba al cuarto de tormentos con mi lonchera y ahí me pasaba el recreo negociando con los fantasmas: Les doy mi torta de frijoles si no me muerden, les decía (Borbolla, 1998, p. 12).

De esta forma, ellos dialogan consigo mismos y con las palabras, como lo efectúa Octavio Paz en su poema. Unos las cogen del rabo, las azotan contra la pared, las arrastran por el piso del aula, les tuercen el gaznate en su mesa, las despluman, destripan en el pasillo hasta que se tragan sus palabras. Y otros, como dulces amantes, las tocan y juegan con ellas. Las acarician con las yemas de sus dedos. Las retienen en la alcoba de sus labios, antes de desprenderse de ellas y colocarlas, tiernamente, en el espacio vacío de la línea en blanco.

Luego, a través de estas primeras palabras impresas en su hoja, vuelven solos al origen de su semilla, porque saben que están solos con su lápiz o pluma, goma y hoja. Entonces se saben dioses: reinventan, como García Márquez, su infancia y deseos, su vida y futuro. Para nuestros alumnos escribir en las primeras sesiones es como lanzarse al mar sin salvavidas. Luego se tranquilizan y nadan hasta alcanzar la orilla. Es como arrojar sus demonios guardados por la borda, vaciarse de ellos y rescatar los mejores momentos de su corta vida.

Pues escribir -confirma el lingüista francés, Jean Guenot, en sus cursos de escritura creativa (Timbal-Duclaux, 1998, p. 79)- es un proceso, a través del cual “reconocemos que somos dobles, porque tenemos dos cerebros: mientras el derecho crea, el izquierdo transforma el borrador primitivo en un plato comestible para

el lector. Escribir no es un proceso mecánico, sino orgánico, porque necesita tiempo para reflexionar y añadir”.

Por su parte, Peter Elbow, pedagogo inglés que dirigió el Programa de Escritura en la Universidad de Massachusetts, lo confirma y aconseja esto en su método de escritura (Timbal-Duclaux, 1998, p. 79): los primeros tres cuartos de hora están consagrados a escribir de prisa o escritura rápida (cerebro derecho); el último cuarto de hora a la reflexión-corrección (cerebro izquierdo). Por ello, nosotros, al revisar o evaluar los textos de nuestros alumnos, no debemos poner tanta atención en la pedagogía negativa de las faltas de ortografía o errores morfosintácticos, porque anulamos su deseo de escribir, al iniciar el primer semestre. Sino, más bien, en evaluar formativamente, es decir, rescatar lo positivo, alentarlos para mejorar su contenido e ideas. Felicitarlos por sus hallazgos y aciertos, después, señalarles lo que pueden mejorar en ortografía y morfosintaxis.

Consideramos que, a través de su escritura, los ayudamos a comprenderse a sí mismos, a construir la personalidad positiva del adolescente y el hombre futuro en que se transformará. Cuando ellos escriben, anhelan curarse de sus antiguos pesares y recuperarse, crear lazos y hacer partícipes a sus compañeros de sus emociones, sentimientos y pensamientos. Esta escritura literaria nos auxilia para que él se adentre en su personalidad, elimine sus aspectos dañinos y sane su autoestima en el espacio de dos cuartillas en el aula. Porque la escuela, afirma el ensayista italiano Claudio Magris (2004, p. 58) “ofrece a todos los alumnos las mismas posibilidades de desarrollar su personalidad, cuando los respeta sin mimarles ni adularles y les enseña a conocer la realidad y la independencia intelectual”.

A través de esta escritura literaria, de manera gradual, ellos redactan textos en primera persona, con un tema relacionado con su personalidad: su autobiografía, para que recuperen su voz, lugar y origen, y se autoafirmen en el mundo, como el poeta Dante Alighieri: “nuestra patria es el mundo, como



KYLE WOODS

para los peces lo es el mar, pero a fuerza de beber el agua del río Arno he aprendido a amar intensamente a Florencia”. Aclaradas las razones de porqué ellos deben escribir, pasemos a definir la autobiografía y las formas de trabajarla en el aula.

2. “Conócete a ti mismo”: La autobiografía literaria para conocerse y afirmarse

“Conócete a ti mismo”, reza el consejo de Apolo, escrito a la entrada del templo de Delfos, el cual nos enseña el autoconocimiento. Si Benedetti considera que la autobiografía es (1997, p. 470), “Volver al pasado es también regresar a las raíces”, Borges concluye que “uno nunca sabe si el escritor ha escrito lo que sintió o vivió, o lo que hubiera querido sentir o vivir. Creo que, a veces, no se escribe verdaderamente lo que se piensa sino lo que se querría pensar, lo que se preferiría pensar (Kodama, 2004, p. 310)”. Y la



DAVID MONJE

ensayista argentina, Sylvia Molloy, en su libro, *Acto de presencia, la escritura autobiográfica en Hispanoamérica* (2001), también confirma que en los relatos autobiográficos “la evocación del pasado está condicionada por la autfiguración del sujeto en el presente: la imagen que el autobiógrafo tiene de sí, lo que desea proyectar”.

Los puntos de vista de estos tres escritores nos obligan a definir ¿Qué es la autobiografía y en qué consiste?

Para Phillippe Lejeune, especialista francés en este tema, la autobiografía (Medina, 1996, p. 115) “es el relato retrospectivo en prosa que una persona hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida y en la historia de su personalidad”. Esta definición la resume muy bien García Márquez (2002, pp. 7 y 11) en estas palabras: “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla. [...] Hasta la adolescencia, la memoria tiene más interés en el futuro que en el pasado, así que mis recuerdos del pueblo no estaban todavía idealizados por la nostalgia”. Este relato de introspección sitúa a la persona o, en nuestro caso, a nuestro adolescente en el principal actor. Él se apoya en la técnica del recuerdo y en el subjetivismo del yo y, como

confirman Borges, Molloy y García Márquez en las citas anteriores, su evocación posee la deformación propia del reduccionismo del pasado.

¿Quiénes son los precursores de la autobiografía? La primera autobiografía que se conoce es la *Autobiografía* de Flavio Josefo (37-101 d. C.) que narra sus valores, carácter, personalidad y educación. Y la segunda, son las *Confesiones* de San Agustín (354-430 d. C.), consideradas como punto de partida de la autobiografía, porque exponen y manifiestan su mundo interior (Almenar, 1996, pp. 235-243).

¿Para qué le sirve a nuestro estudiante escribir su autobiografía? Para conocer su origen y pasado, desde su presente; para recomponer su presente, proyectarse hacia el futuro y darle sentido a su existencia, a través del autoconocimiento. Por medio de sus palabras escritas, él evoca los momentos gratos de su infancia. Se despoja de su penoso pasado. Y, a partir de volverlo consciente, formula los nuevos deseos que cumplirá. Así, por medio de las palabras escritas, nuestro alumno recobra conciencia de sus problemas internos, ocultos, los externos y exorciza a través del recuerdo, la palabra y el llanto.

¿Por qué emplear la autobiografía guiada en sus escritos? La investigadora de este tema, Pilar Aznar, considera que la autobiografía, guiada por el docente, debe incorporar temas-guía que centren sus narraciones, así como cuestiones sensibilizadoras que estimulan su recuerdo de situaciones vividas. Esta autobiografía, como técnica educativa guiada, es un acto de re-creación imaginativa que lo apoya a autodescubrirse, a clarificar su vida, porque la revisa y la concentra en dos páginas escritas.

3. Los pasos de la autobiografía literaria

Ahora ¿qué pasos debemos seguir? En la primera sesión, el docente con sus alumnos lee un texto modelo de autobiografía, literaria, de Andrés Henestrosa, Borges, Neruda, Rulfo, Benedetti u otro, y ambos reconocen su estructura. Revisan con detenimiento los elementos que la conforman, porque Quintiliano, profesor latino de retórica, aconseja: el arte consiste en gran parte en la imitación, pues nada podría resultar más útil que tomar ejemplo de lo que ya está inventado. Por tanto, imitar a los buenos literatos siempre beneficia a docentes y alumnos. Este modelo nos auxiliará para que ellos redacten su autobiografía y, con su pluma o lápiz ante la hoja del cuaderno en el aula, eviten:

“Horas de pánico y frustración frente a la hoja en blanco. [...] lo esencial Es lanzarse, hay que empezar con una frase que de entrada seduzca al lector inocente, algo que le prometa confidencias y emociones. [...] Dante Falconi se enfrenta al espejo y se dice a sí mismo, impotente y furioso: Definitivamente no soy aquel Dante del espíritu. Vuelve a su mesa, cambia la hoja en la Olivetti y escribe, esta vez con plena confianza en sí mismo: no soy aquel Dante del espíritu, soy apenas un Dante de mierda (Benedetti, 1999, pp. 470-471)”

Para que no enfrenten este pánico ante la hoja, primero, anotamos en el pizarrón un ejemplo de guion que enriquecemos con sus aportaciones. Luego les proponemos elaborar un esquema, guion o mapa mental en un tiempo de 15 a 20 minutos, para no distraerse, en el cual establezcan el tema que guiará su relato individual. Segundo, a partir de un texto-modelo breve, les explicamos la estructura o las tres partes que contendrá su autobiografía: una presentación que posea una anécdota que atrape al lector; un contenido en donde emplee el yo y los marcadores temporales en su narración; y un cierre o conclusión que vincule su anécdota inicial con el final. Todo esto en dos páginas, escritas en el aula, bajo nuestra guía.

Tercero. Comencemos la redacción de la anécdota inicial de su escrito. Si el escritor Vladimir Nabokov inicia su libro (2018, p. 21) con esta anécdota: “La cuna se balancea sobre el abismo, y el sentido común nos dice que nuestra existencia no es más que una breve rendija de luz entre dos eternidades de tinieblas”; dos de mis alumnos de primer semestre del CCH, turno vespertino, comienzan así:

(Israel Pérez, 25 ago. 2017) Mi vida la veo como la estación del tren. Hay quienes suben al tren y comienzan su largo viaje por las inesperadas aventuras de la vida; otros saben que tienen que bajar en una estación para concluirlo. Yo subí a ese tren en aquella mañana: usted tranquila y mi padre con los nervios de punta.

(Miriam Solano, 29 ago. 2017) Como una idea que tarda en salir, que no sabes si será buena o mala, que por más que la esperas no llega a ti, así fui yo: una idea que surgió después de siete años y dos hijos, causada por la caída de un ropero.

Cuarto. Después de escrita y leída su anécdota —con cinco son suficientes para darnos una idea de su aprendizaje—. El alumno, a partir de su guion o esquema, redacta su contenido y narra quiénes son sus padres, cuándo, dónde, en qué

circunstancias nació, así como los sucesos que él considera importantes, acaecidos a su corta edad de 16 años. La finalidad de este escrito es que él se afiance de una voz propia. Recuerde los momentos felices y ásperos de su infancia. Sea consciente de sus actos y de la vida que tiene en sus manos.

Así, él descubre que escribir es un renacer. Es darse luz a sí mismo. Proporcionarse las primeras caricias del parto. Recrear el goce de vivir y de su propio mundo. Todos escriben, sus primeras palabras y frases que salen lentas, cojas, deformes. Luego fluyen por la tinta de su pluma, como la sangre por sus venas, y sienten el peso de sus pocos años. Su pluma adquiere alas; su expresión se torna auténtica, profunda; las ideas surgen veloces; él traza las letras, de forma rítmica, en la superficie virgen



NATHAN DURLAO

de la hoja en blanco. Escribe su origen, tal como lo trazaron en una etapa de sus vidas estos escritores en poemas o cuentos.

Un poema de Neruda (2010, p. 6):

Hace dieciséis años que nací en un polvoso/ pueblo blanco y lejano que no conozco aún,/ y como esto es un poco vulgar y candoroso,/ hermano errante, vamos hacia mi juventud. [...] Yo tenía catorce años / y era orgullosamente oscuro, / delgado, ceñido y fruncido, / funeral y ceremonioso.

Un relato de José Vasconcelos (1979, pp. 5 y 7):

Mis primeros recuerdos emergen de una sensación acariciante y melodiosa. Era yo un retozo en el regazo materno. [...] La voz entrañable de mi madre orientaba mis pensamientos, un cordón umbilical invisible y de carácter volitivo me unía a ella y perduraba muchos años después de la ruptura del lazo fisiológico. Sin voluntad segura, volvía al refugio de sus brazos. [...] Gira el rollo deteriorado de las células de mi memoria; pasan zonas ya invisibles, y, de pronto, una visión imborrable. Mi madre retiene sobre las rodillas...

Y otro de Andrés Henestrosa (1996, pp. 119-120):

Verá usted, doña Ana. Soy el cuarto hijo de seis que tuvieron Arnulfo Morales y Martina Henestrosa; ocupo, así, el cuarto lugar, el hijo que corresponde al dedo anular: el dedo junto al corazón. Corresponde al día jueves, el día anular de la semana; al mes de abril, cuarto del año. [...] Vuelvo a mi cuento. Nací el 30 de noviembre de 1906, a las doce del día, en un parto que duró unos cuantos minutos, sin ayuda de comadrona. Fue así. Estaba Martina Henestrosa dándole de comer

a su marido Arnulfo Morales, cuando le sobrevinieron, que no le vinieron, los dolores del parto. "¡Arnulfo, Arnulfo, siento que me voy a desquebrajar. Ve por la partera!". Cuando a los diez minutos volvió, yo ya había nacido.

Y quinto, mientras ellos escriben el contenido de su texto, nosotros debemos acudir a sus lugares: leer sus avances, escuchar con atención sus dudas y aclarárselas, hacerles sugerencias para mejorarlos y promover nuestra relación afectuosa con ellos. Pues el afecto es tan importante en esta etapa de su vida, tanto para su desarrollo emocional y personal, como para su aprovechamiento escolar. Posteriormente les leemos tres ejemplos de conclusión y aclaramos sus dudas. Luego, cada uno redacta la conclusión con la misma anécdota con que inició su texto, para cerrar el círculo inicial, o bien, de distinta manera. Así, ellos pasan por dos momentos en la escritura y la lectura de su autobiografía en el aula. Primero leen en silencio para su intimidad. Después, en voz alta un párrafo de su escrito, para compartir su texto y experiencia de vida con sus compañeros de grupo.

En la segunda sesión y las restantes, cada alumno de los 56 integrantes expone oralmente su biografía con un tiempo específico ante el grupo, para conocerse entre ellos y sensibilizar al grupo, pues son de primer semestre. Cuando exponen, se sienten arropados por sus compañeros, porque toda la atención está dirigida hacia el expositor; le aplauden al terminar su exposición, recibe comentarios y elogios que fortalecen su personalidad. Esta experiencia les ofrece la oportunidad de conocer a sus compañeros, de identificar sus rasgos generacionales, problemáticas similares, y hallarse a sí mismos, reflejados a través de la historia de los otros.

De este modo, todos los integrantes del grupo se enriquecen, al escuchar las diferentes experiencias y visiones de vida. Se sensibilizan hacia los problemas de los otros, los comprenden y apoyan. Con la exposición



JONATHAN BORBA

autobiográfica, el grupo reduce la presión sobre cualquier persona, le ofrece ayuda, le estimula a conformar su autoestima personal, mientras el docente guía las sesiones, vigila el respeto y la tolerancia entre ellos.

A través de la escritura autobiográfica, literaria, ayudamos a nuestros alumnos de reciente ingreso, a expresarse, conocerse a sí mismos y reafirmarse ante los otros. Con la escritura, ellos recobran poco a poco su autoestima, a través de nuestro trabajo, paciencia y cariño hacia ellos; y nosotros los apoyamos y la generamos. Así, por un lado, el docente enseña a sus alumnos la claridad del pensamiento y la pasión por la verdad, el respeto a los demás y la responsabilidad. Y por el otro, contribuye a formarlos, si los trata sin altivez ni miramientos, si los corrige y se hace corregir por ellos, si él los llama por su nombre



DINAR

y ellos a él, sin buscar la falsa confianza que impide dicha relación.

Termino con tres citas y una sugerencia. Las dos primeras citas corresponden al ensayista italiano Claudio Magris (2004, pp. 41 y 316) que ejemplifican nuestra función docente en el aula. La primera nos remite al origen, nos reafirma como docentes y nos diferencia de otras instituciones: “Un día me dijo una estudiante ‘Si supiera lo difícil que se nos hace tratar de tú al profesor, como él nos impone que hagamos’” (p. 41). Y la segunda corresponde a nuestra función de enseñar a pensar: “mis compañeros y yo le estamos muy agradecidos a un profesor que cuando alguno de nosotros empezaba a responder a su pregunta diciendo ‘yo pienso que...’ nos interrumpía mandándonos no pensar nunca y aprender hechos. Ya entonces comprendíamos que era un modo acertado de enseñar a pensar (p. 316)”.

La tercera se refiere a la importancia del lápiz para el escritor norteamericano Mark Twain: “El lápiz es un arma blanca y puede llegar a ser tan afilado, como una espada”. Y la sugerencia: Escribamos en las aulas: en hojas, servilletas, anuncios, pantallas del cel o lap top, o la pared, pero antes corrijamos. Corrijamos y reescribamos: autobiografías, cuentos, poemas, grafitis o epigramas lapidarios, mas de forma literaria.③

Fuentes de consulta

1. Albert Gómez, Ma. José (1996). “La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa” en *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
2. Almenar García, Nieves (1996). “Autobiografía, fuente de conocimiento de una realidad Educativa: Flavio Josefo” en *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
3. Alvarado Maité et al. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
4. Amaro, Lorena (2007). “Borges heredero: una lectura del texto autobiográfico desde la problemática genealógica” en *REVISTA CHILENA DELITERATURA* Noviembre 2007, Número 71, 5-18. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952007000200001. <2 octubre 2018>
5. Aznar Minguet, Pilar (1996). “La autobiografía guiada como técnica facilitadora de comunicación intergeneracional en la familia” en *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
6. Babel, Isaak (1972). “Autobiografía” en *Cuentos de Odesa y otros relatos*. Madrid: Alianza Editorial.
7. Benedetti, Mario (1999). “Autobiografía” en *Cuentos completos*. México: Alfaguara.
8. Borbolla, Oscar de la (1998). *Un recuerdo no se le niega a nadie*. México: Blanco y Negro.
9. Borges, Jorge Luis (1999). *Autobiografía*. Buenos Aires: El Ateneo. [http://www.ignacioldarnaude.com/textos_diversos/Borges,Autobiografia\(1899-1970\).pdf](http://www.ignacioldarnaude.com/textos_diversos/Borges,Autobiografia(1899-1970).pdf). <2 octubre 2018>
10. Borges, *Un ensayo autobiográfico* 13
11. Calasso, Roberto (2018). *La actualidad innombrable*. Barcelona: Anagrama.

12. Calvino, Ítalo (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
13. Campos, Marco Antonio (2017). "Los poemas en prosa de José Emilio Pacheco" en *La estafeta del viento*. Consultado 12 mayo 2020. <http://www.laestafetadelviento.es/articulos/meditaciones/los-poemas-en-prosa-de-jose-emilio-pacheco>
14. Cremades Raúl y Ángel Esteban (2016). *Cuando llegan las musas. Cómo trabajan los grandes maestros de la literatura*. Madrid: Verbum.
15. Entrevista a Mario Benedetti (2016), ejemplo de vida. Canal Encuentro. 21 may. 2016, Subido por Liga de Pueblos Libres. https://www.youtube.com/watch?v=ddDJ6rm9T_M. <2 octubre 2018>
16. Ford, Richard (2012). *Flores en las grietas. Autobiografía y literatura*. Barcelona: Anagrama.
17. García Márquez, Gabriel (2002). *Vivir para contarla*. México: Diana
18. Henestrosa, Andrés (1996). *Cartas sin sobre. Confidencias y poemas al olvido*. México: Miguel Ángel Porrúa.
19. Jean, Georges (2012). *La escritura. Memoria de la humanidad*. Barcelona: Blume.
20. Kodama María (2004). "Borges y la autobiografía" en *Actas XIV Congreso AIH* (Vol. IV). pp. 309-314 Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_4_039.pdf.
21. Loyola, Hernán (1964). Los Modos de Autorreferencia en la Obra de Pablo Neruda. Ensayo leído en la Biblioteca Nacional de Santiago de Chile el lunes 10 de agosto de 1964, durante el Ciclo de Conferencias sobre "La creación poética de Pablo Neruda". <https://www.neruda.uchile.cl/critica/hloyolamodos.html>. <2 octubre 2018>
22. Magris, Claudio (2004). *Utopía y desencanto*. México: Anagrama.
23. Marín Ibáñez, Ricardo (1996). "La autobiografía como método filosófico" en *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
24. Marrou, Henri-Irénée (1998). *Historia de la educación en la Antigüedad*. México: FCE.
25. May, George (1982). *La autobiografía*. México: FCE.
26. Medina Rivilla, Antonio (1996). "La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades" en *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
27. Molloy, Sylvia (2001). *Acto de presencia, la escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: Colegio de México/FCE.
28. Nabokov, Vladimir (2018). *Habla, memoria*. México: Anagrama.
29. Neruda, Pablo (2010). *Antología general*. Perú: Real Academia Española/Alfaguara.
30. Orozco, José Clemente (1985). *Autobiografía*. México: Era
31. Platón (2000). *Fedro* (traductor, E. Lledó Iñigo). Madrid: Gredos, versos 274c-276d.
32. Nabokov, Vladimir (2018). *Habla, memoria*. Barcelona: Anagrama.
33. Neruda, Pablo (2018). "Dónde estará la Guillermina?" en *Estravagario*. México: Seix Barral.
34. Ponce Armandó, "Juan Rulfo" en *Rulfo en llamas* (1989). México: Universidad de Guadalajara/Proceso.
35. Roth, Joseph (2002). "Cuna" en *El triunfo de la belleza*. México: Universidad Veracruzana.
36. Timbal-Duclaux, Louis (1998). *Escritura creativa*. Madrid: EDAF.
37. Vasconcelos, José (1979). *Ulises criollo*. México: Promexa.
38. Wolf Maryanne (2008). *Cómo aprendemos a leer*. España: Ediciones B.



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Acerca de la escritura

Miguel Galván

Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Estudios de Antropología Social. Profesor Titular B, Tiempo Completo. Ha sido profesor de TLRIID I a IV y del TLATL I y II. Consejero Técnico del Plantel Naucalpan (2010-16); Consejero Académico del Área de Talleres de lenguaje y comunicación (2007-2010, y en la actualidad); Integrante de la Comisión Dictaminadora del plantel Naucalpan (1982-84). Asesor del proyecto Preparatorias del Distrito Federal (1999-2000); Integrante del Programa Nacional de Formación de Profesores en Lectura y Redacción (1986-1996); Asesor del Programa Regional Jalisco de Formación de Profesores de Lectura y Redacción (1997-1999); Becario del INBA (1985); Ganador de Artes por todas partes (2002). Ha impartido cursos para profesores tanto de la UNAM como de diversas universidades del país. Integrante y coordinador de diversos grupos de trabajo.

Autor de nueve libros de poesía, uno de narrativa y coautor de dos libros de ensayo; así como de diversos artículos académicos; publicaciones en diferentes revistas y periódicos mexicanos y del extranjero; algunos de sus poemas han sido traducidos al inglés, francés, portugués y alemán. Ha coordinado, de 2013 hasta la fecha, el Proyecto INFOCAB *Almendra* para jóvenes escritores.

migal55@yahoo.com

1. Escritura y malestar

Para Édgar Mena y las charlas que dejamos pendientes

Decía Roland Barthes que querer escribir el amor es meterse al embrollo del lenguaje. Algunas veces, dentro de mi larga estancia en el Colegio, he sido testigo de un sinnúmero de amores entre nuestros estudiantes. También he confirmado, por experiencia personal, que lo dicho por Barthes es absolutamente cierto. Sin embargo, y no es gratuito, dudo que todas ellas y ellos estén enfrentando sempiternamente la situación descrita por don Roland. Para el semiólogo francés, escribir sobre el amor es demasiado y demasiado poco: nunca seremos capaces de reproducir —por medio de la escritura— la experiencia amorosa. Hasta aquí las menciones al admirado maestro y a las ideas expresadas en su fascinante libro *Fragmentos de un discurso amoroso*.

Aclaro que lo que digo no quiero que se entienda como una afirmación generalizadora y absoluta, admite excepciones, matices y momentos específicos. Lo que deseo decir es que la escritura (académica o no) representa algo más que un embrollo para los jóvenes con quienes compartimos tiempo, espacio, conocimientos y neurosis. A estas alturas, quienes trabajamos en el área del lenguaje, sabemos cuáles son las deficiencias que padecen nuestros grupos cuando se les pide escribir casi cualquier tipo de texto. Una descripción breve del estado de las cosas debe dar cuenta de la mecanización que sujeta sus procesos escriturales, mecanización que conduce a carencias relacionadas con la falta de reflexión, planeación, revisión y autocorrección de los textos que, de una u otra manera, escriben.

La escritura, para casi todos los estudiantes, provoca malestar, inhibe iniciativas, desilusiona o es asumida como irrelevante: una exigencia más a la que el infierno escolar los ha condenado, sin ser sujetos de culpa alguna.

David Ochoa, con quien he compartido años de trabajo, aprendizajes y paisajes, afirmaba que a escribir se aprende escribiendo. Implacable gerundio que aquí sí supone una acción que se continúa. Se debe aprender a escribir *siempre*. Para algunos la escritura se desliza con facilidad, tiene la gracia de una bailarina, es encantadora, pero a veces se niega a nuestros requerimientos. Para otros, los más, es pesada, aburrida, nunca parece estar satisfecha y, además, no es nada de lo que uno desearía (o necesitaría) que fuera.

Escribir en los tiempos de internet y sus deidades primarias no es una mala tarea para los adolescentes. Esta mala paráfrasis del verso de José Carlos Becerra nos muestra una cara distinta de una moneda que multiplica sus lados. La escritura, entonces, es desinhibida y juguetona; se atreve y es auténtica. No pasa por esos filtros represivos de la claridad, la coherencia y sus secuaces menores: la puntuación y la ortografía. Si bien, como sabemos, ha habido un cambio de paradigma



EDGAR MENA (ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN)

en la enseñanza de la lengua (del enfoque que privilegiaba la gramática al enfoque comunicativo, y el hacer cosas con palabras), sin embargo, de acuerdo con el punto de vista de Lorenzo Gómez Morín “tan sólo el 12% de los jóvenes que concluyen el bachillerato se ubicaron en el nivel más avanzado de competencia comunicativa sin importar si pertenecen a una institución con sustento estatal, federal o privado. Los resultados que publicó la Secretaría en comprensión lectora representan un imperativo para resolver esta situación”. (2015,1)

Nuestros alumnos aprendieron a leer y a escribir, pero –salvo excepciones– no se crearon ni fortalecieron en ellos hábitos de lectura, mucho menos de escritura. Aunque en algunas escuelas, tanto privadas como públicas, ha habido propuestas alrededor de la creación de talleres de escritura creativa, estos esfuerzos son aislados, poco frecuentes y han sido considerados como poco relevantes. Si nuestros jóvenes presentan serios problemas en relación con la lectura, aquéllos relacionados con la escritura parecen no tener fin.

La escritura académica parte de varios supuestos, los cuales, como profesores acostumbramos omitir: “normalmente la composición de textos académicos requiere que los estudiantes y escritores disciplinares posean en mayor [o] menor medida un conjunto de conocimientos del tema, lingüísticos, retóricos de los géneros textuales, de los procesos de composición, de las comunidades disciplinares y metacognitivos que les permitan regular la tarea de composición.” (Bañales y Vega, 2013, p.17) A estos elementos, debemos añadir los conocimientos generales, así como las creencias propias de los estudiantes en relación con la escritura. Una opción interesante, que surge como vía de solución, la ofrecen los llamados protocolos de pensamiento en voz alta, los cuales “son instrumentos metodológicos que implican, como su nombre lo indica, el uso de informantes, mientras llevan a cabo una actividad. Los pensamientos articulados siguiendo esta técnica se graban para poder

ser transcritos y son analizados con la ayuda de unas categorías preestablecidas para reflexionar sobre los objetivos del trabajo de investigación. La metodología ha sido ampliamente utilizada para analizar actividades de resolución de problemas en numerosos estudios de psicología cognitiva y su uso se ha extendido para analizar los procesos de escritura.” (Armengol, 2007, p.6)

Podríamos partir de la siguiente afirmación: los estudiantes de bachillerato no reflexionan sobre su escritura, al no considerarla significativa dentro de su formación académica, no le conceden relevancia, cuando mucho la ven como un requisito inútil más que les permitirá acreditar la materia, no perciben tampoco ningún espacio que les permita expresarse libremente: la escritura académica está condicionada por las imposiciones curriculares del curso en cuestión. Los profesores, por otra parte, no consideramos la relación que cada estudiante guarda con sus procesos de escritura. Damos por sentado que, sin que medie explicación alguna, lo *tienen* que hacer.

Por otro lado, la riqueza que aporta la modalidad de la materia, al ser concebida como taller, pierde su dimensión, cuando atendemos grupos de cincuenta alumnos o más, cuando, además, la gran mayoría del alumnado, arrastra grandes deficiencias en la redacción de sus textos y cuando, como presuntos guías del proceso de enseñanza aprendizaje, no somos capaces de crear las condiciones para hacerles ver la necesidad de reflexionar acerca de para qué y cómo escriben.

2. Escritura y creación

Escribe Mixitli Frías:

*Calmado, escurriendo desde la luz,
veo pasar, alegre, a mi muerte.*

Va feliz con los vestidos del otoño.

*Batiendo palmas al ritmo de una
música peregrina.*

*Estoy escondido lejos, sumergido
dentro de mí.*

Me nombro para encontrarme.

Estos versos pertenecen al poema *Elogio de la muerte*, incluido dentro del libro *El sueño y otros poemas*, publicado en diciembre de 2018 por el proyecto Almendra, cuando su autor tenía 18 años. Frías, en la nota de presentación que antecede al texto, aclara que el libro lo escribió entre octubre de 2017 y agosto de 2018. El producto de su trabajo es un libro espléndido, que *no parece haber sido escrito por alguien tan joven*. Al leerlo, tanto Édgar Mena como yo comentamos que se trataba, sin dudar, de lo mejor que había publicado Almendra¹.

Quise ejemplificar, tal vez de forma abusiva, lo que pueden hacer los jóvenes del CCH. El caso citado no es único, pero sí es representativo de los alcances creativos de un adolescente. Se me podrá decir que casi ningún joven de esa edad escribe de esa manera, también se lo han de haber dicho a Rimbaud, supongo. Lo que me interesa es defender una postura que he mantenido desde hace muchos años. Al igual que otros profesores del Colegio, pienso

1. El Proyecto Almendra nació en 2013 a instancias de la profesora Nancy Mora y del profesor Édgar Mena, quienes me concedieron la oportunidad de coordinarlo. Apoyado por INFOCAB, el proyecto se ha sostenido desde entonces y ha publicado alrededor de 24 plaquettes tanto de narrativa como de poesía. Las presentaciones de cada uno de los títulos han logrado impactar a la Comunidad. Hay un proceso de identificación extraordinario con la obra y, por ende, con sus autores, que se traduce en la asistencia de alumnos y profesores a estos eventos. Las participaciones son abundantes y muestran un genuino interés por conocer tanto la obra que se presenta como los requisitos para poder formar parte de la colección. Es obvio, por otro lado, que sólo un sector de la comunidad atiende la convocatoria y envía sus materiales a concurso, pero para muchos de los asistentes, se trata de la oportunidad de convivir con sus pares quienes son ya escritores y con quienes comparten preocupaciones, formas de vida y visión del mundo. El proyecto ha permitido que, con algunos de los jóvenes escritores, se establezca una relación perdurable que va más allá del vínculo entre profesor y alumno. Varios de estos jóvenes se han encargado de coordinar talleres de creación dirigidos a otros estudiantes, así como a impulsar, a través de otros medios, sus nuevos trabajos.



EL SUEÑO Y OTROS POEMAS DE MIXTLI FRÍAS

que el impulso a la escritura creativa es una necesidad que debe mantenerse ya sea dentro del aula o fuera de ella, mediante la organización de talleres de creación literaria. No se trata de formar futuras generaciones de escritores profesionales, ni siquiera de estudiantes de Letras; se trata, y no es una simplificación, de alentar una escritura libre y creativa y de alternarla con la escritura formal de textos académicos.

La irrupción de la escritura creativa en el currículum de la materia es más o menos reciente. Si bien, como lo he mencionado, varios profesores la hemos considerado como un elemento importante dentro de nuestras clases, no es sino hasta el Programa de estudios de 2016, que este tipo de escritura adquirió otro estatus: la primera unidad de TLRIID I propone la escritura de un relato personal, lo que permitirá que el alumnado logre “su construcción como

enunciador” (Programas de estudio TLRIID I-IV, 2016, p.20). A su vez, en el tercer aprendizaje de la segunda unidad de TLRIID I, podemos leer: “(el alumnado) redacta una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídas, mediante la modificación de algunos aspectos integrantes del texto...” (Programas de estudio TLRIID I-IV, 2016, p. 25). La intención, desde mi punto de vista, es clara: empezar a escribir desde una perspectiva personal, que tome en cuenta la experiencia y sensibilidad de los jóvenes, para continuar, en la segunda unidad, con un ejercicio de reescritura que, por supuesto, admite distintas posibilidades.

A pesar de lo dicho, las opciones creativas dentro de TLRIID no llegan más lejos. No he considerado algunos de los aprendizajes propuestos en el programa de LATL I y II, los cuales sí abren otras alternativas de creación, que incluyen el ensayo literario. Aunque la materia, de acuerdo con el profesor correspondiente, incluya nuevas oportunidades para desarrollar ese tipo de escritura, son los talleres de creación literaria, los lugares idóneos para impulsar las aptitudes creativas de los adolescentes. La escritura, en estos talleres, se convierte tal y como lo señala Nicolás Bratosevich, en una práctica artesanal: “escribir por pura inspiración (por impulso) según querían muchos románticos (pero no en Poe, no en Bécquer poeta) vuelve impensable la existencia misma de los talleres. [Estos] son espacios donde se practica la escritura como artesanía, como averiguación y construcción de proyectos...” (2001, p. 52). Antecedentes exitosos han existido en nuestro plantel: La Antología *Crimen confeso* (Robles, 2003), reúne los poemas del taller que impartió Leonel Robles en Naucalpan durante varios años. Algunos de estos autores, tal es el caso de Luis Paniagua, se han vuelto voces indispensables dentro de la poesía mexicana reciente. Más cercanos aún, son los talleres de creación impartidos por estudiantes y profesores cobijados por *Babel*, proyecto auspiciado por INFOCAB.

Los talleres literarios y los concursos, así como los espacios que ofrecen distintos medios institucionales, o no, son

posibilidades que debemos fortalecer de manera constante. Repensemos las vías para mejorar la calidad de la escritura académica del alumnado y démosle la importancia que merece al talento y la creatividad de nuestros jóvenes. ©

Fuentes de consulta

1. Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. Recuperado el 14 de mayo, 2020 en https://www.researchgate.net/publication/28201835_Los_protocolos_de_pensamiento_en_voz_alta_como_instrumento_para_analizar_el_proceso_de_escritura
2. Bañales, G. y Vega, N. (2013). Investigación de la lectura y la escritura en la Educación Media y Superior en México. Recuperado el 11 de marzo, 2020 en https://www.researchgate.net/publication/314142063_Investigacion_de_la_Lectura_y_la_Escritura_en_la_Educacion
3. Bratosevich, N. (2001) Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas. Buenos Aires: Edicial
4. Gómez Morín, L. (2015) México: jóvenes sin escritura y pobre capacidad de expresión. Recuperado el 10 de febrero de 2018 en <https://www.flasco.edu.mx/noticias/Mexico-jovenes-sin-escritura-y-pobre-capacidad-de-expresion>
5. Programas de Estudio. Área de Talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (2016) México: UNAM-CCH



UGUR AKDEMIR

TLRIID I-IV y la formación en la escritura académica

Javier Acosta Romeron

Docente del CCH Sur desde 1998, imparte la materia TLRIID I-IV y LyATL I-II. Maestro en Letras mexicanas, escritor, dramaturgo, se le puede encontrar en la Enciclopedia de la literatura en México (elem.mx).
usygly@gmail.com.mx

Si se reconoce que la escritura en el bachillerato universitario es fundamental en la formación del perfil del estudiante, la materia que en el CCH de la UNAM procura el aprendizaje de la escritura en contextos universitarios es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV). Ahí el estudiantado conoce, utiliza y produce diferentes tipos de textos que le son indispensables, como por ejemplo los comentarios, las reseñas o los ensayos (TLRIID I-III), a los que se suman en TLRIID IV, monografías, reportes de investigación y/o artículos de divulgación, textos a los cuales debe habituarse para que puedan imitarlos, volviendo evidente que pedagógicamente, para escribir, se necesita que el estudiante trate con la comprensión ordinaria de los textos mencionados, cuestión que corresponde a las habilidades de lectura, oralidad y escucha, metodología que se descubre en el ordenamiento de los aprendizajes. Revisemos los aprendizajes de TLRIID I, de modo resumido, para hacer notorio el procedimiento pedagógico-imitativo con que se trabaja la escritura:

TLRIID I. Unidad 1, aprendizajes: formulación de hipótesis de lectura, identificación de los elementos de la situación comunicativa, identificación de las características del relato, reconocimiento de la función de las propiedades textuales mediante la lectura y, después, la redacción de un relato personal que servirá para reconocer el derecho a la libertad de expresión y la tolerancia como valores de convivencia universitarios (PE, 2016, pp.20-21).

Unidad 2, aprendizajes: distinguir nociones de ficción y verosimilitud, identificar elementos del relato literario mediante la lectura y el análisis y, después, la redacción de variaciones creativas que expresará oralmente para compartir la pasión y la creatividad con respeto, dentro de los valores de convivencia de la UNAM (PE, 2016, pp.24-25).

Unidad 3, aprendizajes: reconocimiento de la estructura de una nota informativa, identificación de la estructura de una nota de opinión a través de la lectura analítica, reconocimiento del

propósito comunicativo del artículo de opinión y, después, elaboración escrita de un comentario libre para defender puntos de vista, con respeto, libertad y compromiso universitarios (PE, 2016, pp.28-29).

Unidad 4, aprendizajes: aplicación de la lectura exploratoria en artículos de divulgación científica, reconocimiento de la tipología textual expositiva y, después, ejercitación de las operaciones textuales de resumen y paráfrasis, seguido de la elaboración de una reseña descriptiva donde es importante integrar información obtenida como evidencia de comprensión del artículo leído. Además, profundiza en la escritura al integrar conocimientos previos, pues se aborda el ejercicio de revisar el borrador a partir de las propiedades textuales. Esto, con atención especial en consignar las fuentes utilizadas en la reseña, con honestidad, integridad y responsabilidad universitarias (PE, 2016, pp.32-33).

En TLRIID I, entonces, se propone que a lo largo del semestre se empiece con una escritura descriptiva en primera persona, para continuar con una escritura creativa, seguida de la escritura



RABIE MADACI

de comentarios personales y de la escritura de un texto descriptivo basado en el resumen y la paráfrasis, donde se reconocen las ideas de otros. Cuatro tipos de texto que produce el estudiante, primero, imitando relatos con relatos personales; segundo, imitando fragmentos de relatos literarios; tercero, imitando artículos de opinión con comentarios libres, personales y; cuarto, produciendo, a partir de artículos de divulgación, una reseña descriptiva que demuestre, a partir del resumen y la paráfrasis, la comprensión del alumno sobre el texto. Siendo notorio, en el último caso, el esfuerzo por imitar el texto de divulgación a partir de una reescritura del mismo basada en el resumen y la paráfrasis, algo muy distinto (incluso extraño) a lo que el estudiante venía imitando: el relato en primera persona, la escritura creativa y, el comentario libre. Una reseña descriptiva está más atenta a plantear la descripción ordenada de un tema, con lo cual se neutraliza el ser del

estudiante, se neutraliza su capacidad de comentar y, se neutraliza su creatividad pues debe apelar a la lógica de un orden temático, lo cual convierte a la reseña descriptiva en una escritura sumamente extraña dentro de TLRIID I. Pero una solución para evitar esta extrañeza podría darse si la tercera unidad trabajara solamente con el análisis de los artículos de opinión y no con la producción de opiniones libres, eso centraría el trabajo en la redacción de reseñas descriptivas, que es fundamental para promover una actitud científica, ya que motiva a reconocer con imparcialidad las cosas como son y no como nos gustaría que fueran. La única razón por la que se puede entender que en la Unidad 3 se tengan que escribir comentarios libres, sería para justificar la actitud

El estudiantado conoce, utiliza y produce diferentes tipos de textos que le son indispensables, como por ejemplo los comentarios, las reseñas o los ensayos...

crítica que la materia busca desahogar a partir de la madurez cognitiva de los estudiantes, la cual esperan que conforme pasa el tiempo sea cada vez más profunda (PE, 2016, p.10). Sin embargo, los comentarios libres se pueden desahogar también desde la lectura, la oralidad y la escucha; claro, si estamos pensando en fortalecer la escritura en la formación del estudiantado, orientada a consolidar la actitud científica que las reseñas descriptivas impulsan en la Unidad 3, se tendría entonces que analizar

un artículo de opinión por medio de la descripción de su contenido; a lo que le seguiría en la Unidad 4, el uso del resumen y la paráfrasis para describir un artículo de divulgación. Por supuesto, la enseñanza de la escritura no resuelve por sí sola el trabajo formativo que propone la materia, requiere una negociación de tiempo con las otras habilidades comunicativas, sobre todo con la lectura y con la investigación documental. Tensiones que podemos seguir si observamos ahora los

aprendizajes de TLRIID II:

Unidad 1. Identifica la situación comunicativa del anuncio publicitario, distingue los recursos verbales e icónicos de los mismos, reconoce la retórica verbal e icónica, elabora un anuncio publicitario donde incluye elementos verbales para demostrar su creatividad respetando el trabajo de los demás (PE, 2016, pp.36-37).

Unidad 2. Lee en voz alta poemas convencionales, identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico, elabora paráfrasis y explica los recursos retóricos para reconocer la pluralidad de sentidos de un poema, manifestando oralmente su asombro ante la realidad poética (PE, 2016, pp.40-41).

Unidad 3. Identifica en la narrativa las diferencias entre los distintos narradores,



SORABIE MADACI

reconoce las características de los personajes, ordena cronológicamente las acciones en cuentos y novelas, fórmula el conflicto que plantean y, después, redacta un comentario analítico, comparativo de relatos diversos, teniendo una actitud responsable, íntegra en lo académico (PE, 2016, pp.44-46).

Unidad 4. Identifica la situación comunicativa de artículos académicos expositivos, reconoce su estructura y, después, elabora fichas de registro y de trabajo a partir de que consulta fuentes de información relacionadas con la temática de los artículos comentados para elaborar una reseña crítica donde sistematiza la información de sus fuentes; demostrará con ello integridad académica, honestidad y respeto (PE, 2016, pp.50-51).

Observemos que en TLRIID II, la literatura se destaca como una disciplina independiente (que lo es); la materia le dedica tiempo a la poesía y avanza en el análisis del cuento y la novela, incluso exige del estudiantado un planteamiento comparativo por escrito. Pero después la materia se recupera, salta a la reseña

crítica a partir de algo distinto a la literatura: el artículo académico expositivo. Algo que sería completamente lógico si consideramos el cierre de la materia anterior con la reseña descriptiva, a la que le seguiría de modo natural en TLRIID II, la reseña crítica. Pero de nuevo se impone la naturaleza de esta materia que prioriza a la lectura y a los tipos de texto como algo fundamental, por encima de la enseñanza de la escritura; bajo ese enfoque, la complejidad de un artículo académico expositivo, la importancia del mismo como texto fundamental en los contextos universitarios, atrae la necesidad de conjugar en él la tipología textual, la lectura y la investigación documental en la escritura de una reseña crítica. Sin embargo, pedagógicamente, es conveniente que la escritura se continúe enseñando a partir de la imitación de los textos que se leen y se analizan, como lo venía haciendo TLRIID I, situación que como docente me obliga también a observar los grandes retos que la mayoría del estudiantado debería salvar, ya que es importante desahogar la madurez crítica del estudiantado, una madurez que TLRIID espera que con el tiempo sea cada vez más profunda (PE, 2016, p.10).

Entonces, ¿dejamos de lado la imitación en la escritura de TLRIID I? Es curioso, pero los estudiantes, cuando imitan los textos publicitarios lo hacen regularmente desde un enfoque crítico, realizar carteles publicitarios desahoga su madurez crítica, lo mismo que al final, en la Unidad 4; sólo se interrumpe con el análisis literario de la segunda y la tercera unidades. Incluso, podría priorizarse si así lo planteáramos en TLRIID II, a contracorriente de la urgencia que tiene la materia por la comprensión lectora de diferentes tipos de textos. En TLRIID II, la comprensión lectora resulta del análisis textual que, insisto, se puede aprovechar para que el estudiantado desahogue la crítica, sin tener que esperarse hasta la cuarta unidad. Claro, romperíamos la imitación como recurso pedagógico pero subiríamos el nivel creativo del estudiantado, al que le quedaría claro que la observación científica (el análisis imparcial) es la base para hacer planteamientos

personales con la finalidad de transformar o conservar (por convicción personal) fenómenos de interés colectivo o especializado (disciplinar). Si el estudiantado empieza a escribir reseñas críticas con los textos publicitarios, continuaría la reseña crítica con los poemas que analiza y con los cuentos y novelas que logra comprender; impulsaría una pedagogía formativa en la cognición (las formas de pensamiento) de la escritura académica, ofreciendo al estudiantado herramientas que le permitan comprender mejor su auto cognición, independientemente de la madurez crítica que tenga en ese momento. Así, tendría más sentido que, en la Unidad 4, a partir del análisis se puedan comparar diferentes autores de diferentes tipologías textuales que traten sobre un mismo tema. Claro, si la escritura fuera prioridad, la reseña crítica sería el ejercicio dominante en TLRIID II, con lo cual se podría mover a este semestre el trabajo con los textos teatrales y su puesta en escena, donde se produce culturalmente la reseña crítica.

En general, observando los aprendizajes de TLRIID II, la escritura tiene un papel de comparsa, porque el protagonismo lo posee la comprensión lectora. No hay equilibrio en la pedagogía de la enseñanza de la escritura en TLRIID I-IV, pero el docente que se preocupe por ello, puede mirar en el Programa de Estudio vigente la posibilidad de negociar con las prioridades de la materia (la lectura y las tipologías textuales) para equilibrar de modo planificado la formación del estudiante en la escritura académica.

Revisemos ahora los aprendizajes de TLRIID III, porque quizá sea menor la negociación para lograr con suficiencia pedagógica la formación del estudiantado en la escritura académica.

TLRIID III: Unidad 1. Identifica la situación comunicativa del texto dramático, reconoce elementos básicos del texto dramático, valora la representación escénica de la obra dramática a partir de los elementos semióticos y, después, elabora una reseña crítica, para terminar observando los valores de la libertad, el respeto y la responsabilidad en el carácter y

acciones de los personajes a fin de comprender el mundo y valorar la toma de decisiones personales (PE, 2016, pp.54-55).

Unidad 2. Identifica la situación comunicativa del editorial y la caricatura política, reconoce las características del editorial en su estructura argumentativa, reconoce las características de la caricatura política a partir de sus recursos verbales e icónicos y, después, elabora un comentario analítico donde asume una actitud tolerante en la socialización de la misma (PE, 2016, pp.58-59).

Unidad 3. Identifica la situación comunicativa del debate, indaga fuentes confiables en la red, organiza un debate practicándolo previamente, debate, evalúa cada debate, asumiendo en ello conductas de tolerancia, responsabilidad e integridad académica (PE, 2016, pp.62-63).

Unidad 4. Identifica la situación comunicativa del ensayo literario, identifica la situación comunicativa del ensayo académico, diferencia al ensayo literario del académico y, después, elabora un ensayo académico para la defensa sólida de una tesis, asumiendo actitudes de responsabilidad e integridad académica. (PE, 2016, pp.67-68).

A la vista, se vuelve evidente que TLRIID III es un resumen pedagógico de las prioridades y modos de la materia ya que, de nuevo, la lectura y comprensión de diferentes tipos de texto permite retomar la reseña crítica del semestre anterior, para, posteriormente, retomar también los géneros periodísticos en cuanto a el editorial y la caricatura política, lo cual no es menor ya que es fundamental entender los géneros periodísticos. Luego, TLRIID III, borra la escritura para centrarse en la oralidad, en el debate en defensa de una postura. Y lo mismo ocurre en la Unidad 4, que prioriza la defensa por escrito de una tesis y a eso le llaman ensayo académico.

A final de cuentas, se fortalece la formación en los procesos de investigación documental, al que se agrega el uso adecuado de un aparato crítico, que literalmente no aparecer en los aprendizajes pero que es parte de la forma y comprensión de un ensayo académico. Respetando está

idea de formalizar académicamente la actitud del estudiante a partir del uso del aparato crítico, se puede negociar para promover en TLRIID III, la escritura argumentativa. Es decir, si en TLRIID I, la escritura se centró en una actitud científica de imparcialidad para observar, reconocer, comprender y analizar; y en TLRIID II, se agregó la actitud crítica para hacer valer las inquietudes, ideas y criterios del estudiantado; se agrega ahora, en TLRIID III, el uso de un aparato crítico que formalice y sustente la creatividad del estudiante para construir y defender sus puntos de vista. Bajo esta propuesta, la Unidad 1 de TLRIID III, retoma la reseña crítica para modificarla en la Unidad 2, a partir del tratamiento del editorial y la caricatura política, donde es obligado el análisis crítico si este ayuda a que el estudiante confronte sus valores e ideas y esté dispuesto a debatirlas y modificarlas, porque el editorial y la caricatura política no vienen aislados; en un periódico el estudiante contrasta y confronta sus valores e ideas a partir de notas informativas,

columnas de opinión, artículos y reseñas, carteles publicitarios, fotoreportajes, crónicas y de más textos que, en conjunto, replican o contradicen la postura del editorial. Por primera vez, entonces, TLRIID potencia la comunicación del estudiantado al formarlo en la construcción académica de sus puntos de vista, trabajo que requiere de tiempo para que el uso de un aparato crítico no quede solamente en la técnica para su aplicación a partir del sistema APA, sino que, formativamente, es más importante que el estudiante utilice el aparato crítico como la herramienta que le permite demostrar y sostener sus ideas, su criterio, sus inquietudes, sus necesidades. Con lo cual, argumentar a favor de una tesis, solamente le muestra al estudiante la estructura argumentativa, que sería un avance significativo si logra repetir la experiencia, sin esperarse hasta el siguiente curso, donde mostraría mayor autonomía para planificar y escribir un ensayo. Cosa que no ocurre de modo general porque en TLRIID III, no se prioriza la formación argumentativa,



ADOLFO FELIX

escrita, del estudiantado, todavía se le da mayor relevancia a la lectura y análisis de diferentes tipos de textos.

Lo que también es evidente a estas alturas, es la insistencia en TLRIID I-III, de tratar la escritura a saltos, en intentos aislados, enmarcados en las necesidades de la tipología textual que se atiende en cada unidad, siendo los mejores esfuerzos cuando se imita el modelo. Aunque también ya vimos que la imitación no es suficiente en TLRIID III, donde la prioridad de la escritura debería estar en función del uso de un aparato crítico para formalizar la creatividad e inquietudes del estudiante, no para comprobar que puede imitar la forma de un ensayo, que es lo que da tiempo de hacer, regularmente. Faltaría aprovechar la pedagogía que permite el trabajo en taller para hacer de TLRIID III, un taller argumentativo que procure el uso del aparato crítico como apoyo a la creatividad e inquietudes del estudiantado. E insisto que bajo esta visión continúa sobrando la Unidad 1, que sería un mejor apoyo pedagógico en TLRIID II, si ese fuera un taller de reseñas críticas.

Por cuestiones de espacio, me detengo en mi análisis y comentarios para recalcar la circunstancia de la formación del estudiantado en cuanto a la escritura, que en el *Programa de Estudio* (2016) se muestra dependiente de las prioridades de la materia, en función de la tipología textual que un estudiante necesita leer y analizar en ambientes universitarios de investigación documental, practicando la crítica como desahogo de la capacidad que al momento muestre el estudiante.

Es más, en TLRIID I-IV, el uso técnico de la escritura para lograr la forma de una tipología textual, no promueve en el fondo las actitudes y procesos cognitivos necesarios para la expresión escrita de los universitarios en formación. En ningún momento se abordan los procesos cognitivos para que un estudiante poco creativo, active su creatividad. O para que un estudiante poco crítico, active y practique su capacidad crítica. Eso, al parecer, se lo dejan a la didáctica de cada profesor, que bien puede decidirse a solamente pedirle al estudiante la

forma de la tipología textual que se trabaja. Al respecto, recuerdo una ocasión en que la Mtra. Luisa Josefina Hernández, Maestra Emérita de la UNAM, nos confesó en una clase de composición dramática que, en su afán de escribir un melodrama, lo que logró al final fue un texto que formalmente era un melodrama pero que, por lo mismo, era un horrible melodrama. Lo mismo puede plantearse de la propuesta pedagógica de TLRIID I-IV, al priorizar la forma, más no la calidad o contundencia comunicativa de la escritura, la cual también puede mejorar si el ejercicio de escritura se dirige a los procesos cognitivos, creativos, que son tan importantes como las tipologías textuales del ambiente universitario. La materia se debería proponer, desde los aprendizajes, estudiar el desarrollo de los procesos cognitivos, creativos, que hagan posible hablar de la efectividad (¿calidad o contundencia comunicativa?) en la expresión oral y escrita de sus estudiantes. ☺

Fuente de consulta

1. *Programa de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV* (2016) UNAM: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.



Yael González

Virtudes epistémicas de la escritura en el bachillerato

Esperanza Lugo Ramírez

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera Asociada "B" de Tiempo Completo, adscrita al plantel Azcapotzalco, en donde imparte TLRIID I-IV. Ponente en congresos nacionales e internacionales; su línea investigación educativa es la cultura escrita y la alfabetización académica.
esperanzalugoramirez.2018@gmail.com

**María de los Ángeles
Albor Calderón**

MADEMS Español. Profesora Asociada "C" de Medio Tiempo, adscrita al plantel Azcapotzalco, en donde imparte TLRIID I-IV, con 17 años de antigüedad. Cursó la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Acreditó los diplomados Aplicaciones de las TIC para la enseñanza y Formación básica para el ejercicio de la docencia universitaria del siglo XXI.
angelesalborcalderon@gmail.com

Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana.
Walter Ong, 1982.

La escritura es una de las tecnologías que mayor impacto han tenido en la historia de la humanidad. Hoy parece ser una actividad común y frecuente en la vida cotidiana, no obstante, su desarrollo entraña una serie de complejos mecanismos cognitivos y socioculturales, que corren en línea paralela entre la evolución humana y la trayectoria particular del individuo.

Como usuarios de la cultura escrita (Meek, 2004), los ciudadanos elaboran representaciones sociales y llevan a cabo prácticas y consumos culturales, que tienen sentido en contextos definidos, y que a menudo se insieren en una determinada ideología. En el ámbito escolar, la escritura, su enseñanza y valoración, constituyen una herramienta invaluable para una pedagogía liberadora.



NOEMI MACAVEI

La escritura epistémica abona el camino hacia la transitividad crítica (Freire, 1965), es decir, al análisis profundo y contextualizado de una realidad por intervenir. En virtud de ello, resulta oportuno centrar la atención en sus cualidades como actividad intelectual formativa (Carlino, 2005), así como diseñar escenarios educativos para generar y organizar el conocimiento.

El texto académico escolar

Uno de los textos más representativos que se enseñan-aprenden en el bachillerato es el texto académico-escolar, dispuesto en una amplia tipología, que mantiene como esencia la intertextualidad y el discurso referido. A diferencia de los textos académicos elaborados por miembros de comunidades científicas, los estudiantes del bachillerato escriben no necesariamente para intervenir en la discusión académica de una disciplina, sino para ser evaluados en su asignatura.

En las asignaturas de TLRIID I-IV, los estudiantes son estimulados a iniciarse en la escritura académica; es importante que en sus textos prevalezca la intención de demostrar que saben acerca del tema y que saben cómo escribir acerca del tema. En este sentido, las implicaturas conversacionales (Grice, 1975) parecen desvanecerse, pues existe el imperativo de mantener un registro lingüístico formal, de exhibir explícitamente el dominio en el uso de secuencias expositivas y/o argumentativas, y sobre todo de evidenciar fehacientemente el conocimiento referencial.

Escribir un texto académico supone resolver algunas cuestiones de inicio: partir de un tópico o tema, enmarcarse en un género discursivo y plantear la situación retórica. Esto es, prefigurar al lector y clarificar los propósitos de la escritura, lo cual ocurre sobre todo durante la fase de

planificación, pero toma forma a lo largo de todo el proceso creativo.

En la práctica, sin embargo, es posible encontrar ciertos escollos, principalmente entre escritores¹ noveles, muchas veces sin que haya conciencia de ello. Carlino (2005) sintetiza algunos de ellos: centrarse en su propio punto de vista y soslayar la perspectiva del destinatario; limitarse a tomar en cuenta las convenciones estructurales del género textual, a fin de construir el propio a través de una operación más o menos mecánica; generar el contenido sin planificación; revisar sólo la superficie del texto; y, quizá el de mayor trascendencia: estancarse en el proceso “decir el conocimiento” y no transitar hacia “transformar el conocimiento”, con lo cual se deja de lado el potencial epistémico de la escritura.

Pensar escribiendo

Se ha documentado ya que escribir es un ejercicio cognitivo que favorece los procesos de razonamiento *en y a través* del lenguaje. Por medio de modelos explicativos, Hayes y Flower (1980), por un lado, y Scardamalia y Bereiter (1985), por otro, esclarecen el proceso de escritura en: a) problema semántico: lo que se sabe acerca del tema, y b) problema retórico: la consideración de los rasgos del destinatario, el análisis de lo que se quiere lograr con el texto, el establecimiento de una comunicación efectiva y semántica.

De manera intrínseca, dichos problemas permiten vislumbrar y valorar el conocimiento mismo. En un proceso consciente de escritura, el escritor evoluciona de un estado en el que depende de la información disponible, ya sea en su propio acervo memorístico o en cualquier otro soporte (“decir el conocimiento”), a la coyuntura a través de la cual reconfigura su propia estructura cognitiva (“transformar el conocimiento”).

1. Aludimos a la acepción general del término “escritor”, es decir, la persona que escribe, y no como al autor profesional de obras literarias.



OLADIMEJI ODUNSI

Esto ocurre porque al escribir para un lector, el escritor establece una dialéctica reflexiva en torno a lo que lee, sabe y piensa: “Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición” (Scardamalia y Bereiter, p. 44), lo cual torna a la escritura en condición *sine qua non* para la construcción del conocimiento.

Escribir es, pues, un modo de pensar. Requiere de una comprometida participación cognitiva, de destrezas mentales como la abstracción, el análisis y síntesis, la reflexión y la evaluación (Vigotsky, 1978), por mencionar algunas. Por lo que toca a los saberes relativos al tema o referente, esto constituye una dificultad no menor en el nivel escolar del bachillerato, dado que se trata de cultura básica no especializada.

Escritura epistémica en el bachillerato

En las comunidades científicas y académicas existen formas particulares de construir y

compartir el conocimiento, formas de leer y escribir, estilos para indagar y registrar hallazgos, terminología propia, etcétera, todo lo cual contribuye a generar identidades entre los miembros de tales comunidades. El aprendizaje y dominio de estos protocolos o formas de proceder consensuadas, conlleva un complejo proceso de enculturación de largo alcance.

En los niveles educativos superiores, estos procesos de enculturación se denominan alfabetización académica (o alfabetizaciones académicas, o *literacidad* académica), y representan un conjunto de estrategias a través de las cuales, a lo largo del currículum universitario, las instituciones estimulan a los estudiantes a integrarse y apropiarse de esos saberes y procederes, como una suerte de bienvenida a un espacio científico particular, nuevo para ellos.²

En nuestro escenario, el Modelo educativo del CCH hace referencia a una formación general, tanto científica como humanista, denominada de cultura básica. No se trata de una formación especializada ni enciclopédica, sino de una preparación propedéutica que permita al estudiante su ingreso a la facultad. En este sentido, la escritura académica en el bachillerato puede gestar los rudimentos para una incipiente alfabetización académica, en lo que al rigor del discurso intertextual y referido atañe, pero no debe perderse de vista el cariz básico, general y propedéutico correspondiente a este nivel educativo.

Esto quiere decir que las virtudes epistémicas de la escritura en el bachillerato residen en los ejercicios reflexivos que los estudiantes logren llevar a cabo en atención a sus propios procesos cognitivos, en la observación consciente y deliberada no sólo de cómo organizan sus ideas

para lograr coherencia y cohesión, sino en la reformulación de sus propias concepciones, en la reconfiguración de su pensamiento, en un cuestionamiento constante de los conceptos, ideas y teorías que los conduzcan a la construcción del saber. Sobre todo, en el diálogo iniciático en el que puedan escuchar y ser escuchados.

Para continuar con la discusión

La escritura epistémica posibilita, naturalmente, la incursión en la *conversación académica*, en ambientes donde los actores educativos establezcamos relaciones más simétricas, con vínculos como: estudiante-escritor y profesor-lector, y estudiante-escritor y estudiante-lector. De este modo, el desarrollo del conocimiento será resultado de construcciones interactivas más significativas (Piaget, 1973; Vigotsky, 1978).

La argumentación dialógica motiva mecanismos de convivencia en los que



SAMANTHA HENTOSH

2. La enculturación académica es un aprendizaje continuo que no se limita a la instrucción escolarizada de los individuos, sino que constituye una formación disciplinaria permanente, tanto de aprendices como de profesionales en pleno. En este mismo orden de ideas, afirmamos que leer y escribir son también prácticas de aprendizaje infinito.



MATTHEW FEENEY

subyacen el diálogo y el consenso, más que la imposición (Marafioti, 2007). Los postulados del Modelo educativo: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, tienen aquí su razón de ser, y abonan al derecho de los estudiantes de escuchar y ser escuchados, de “hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias” (Giroux, 1983, p. 256).

Esta toma de consciencia, más intelectual que emotiva (Freire, 1965), tiene certeras raíces en la dialéctica reflexiva que la escritura epistémica puede revelar, y eventualmente genera interpretaciones profundas y complejas, no simplistas, de los problemas de la realidad. ©

5. Hayes, J. y L. Flower (1980). “Writing as problem solving” en *Visible language*, 14, 388-399.
6. Marafioti, R. (2007). “Argumentando acerca de la argumentación”, en *Anales de la educación común*, 3 (6) 148-158.
7. Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
8. Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje*, 8, 43-64.
9. Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
10. Piaget, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
11. Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.

Fuentes de consulta

1. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
2. Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
3. Grice, H. P. (1975). “Logic and conversation”, en *Syntax and semantics* 3, 178-187, Nueva York: Academic.
4. Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.



ANNIE SPRATT

El temperamento de la escritura

Octavio Barreda Hoyos

Es docente en el nivel medio superior desde hace 22 años, profesor definitivo de CCH Naucalpan, licenciado en periodismo, tiene una especialidad en Literatura Mexicana y maestría en educación media superior. Es dramaturgo y director de teatro.
tavique2002@yahoo.com

*La gloria o el mérito de algunos hombres es escribir bien;
la de otros no escribir nada.*
Jean de la Bruyere

Decía Simone de Beauvoir que escribir es un oficio que se aprende escribiendo, creo que la afirmación es incuestionable, el “dominio” de la escritura no proviene de un “casting metafísico” o de la inspiración de las musas, es una disciplina que necesita de un esfuerzo tenaz y constante; he dicho “dominio” y lo pongo entre comillas pues me parece que nadie ha llegado a subyugarla por completo. Virgilio, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, ¿quién dudaría de la capacidad de estos genios de las letras? Nadie, son el canon, sin embargo, ellos mismos debieron suponer y saber que a pesar de haber logrado las mejores obras de todos los tiempos: bellas, enigmáticas y contundentes, que sus palabras no acabaron de decirlo todo, faltaron caminos por recorrer, metáforas por descubrir, que nadie doma el temperamento de la escritura.

Gabriel García Márquez comentaba que nunca volvía a releer una de sus novelas ya que seguramente encontraría fallas y errores pues una obra nunca es perfecta; Carlos Fuentes releía el Quijote cada Semana Santa como fuente de inspiración y para darse cuenta de la perfección inalcanzable; Mario Vargas Llosa en sus *Cartas a un joven novelista* menciona que prefiere que las musas lo aborden trabajando y no a la espera de la inspiración; Jorge Luis Borges se jactaba de los libros que había leído (a los que regresaba una y otra vez), y no de los que había escrito, pues gracias a esas fuentes de inagotable sabiduría logró aprender el arte de contar; son los mismos maestros de la palabra, tras su temperamento, quienes afirman que detrás de cada obra maestra no solo existe el talento, sino también una férrea disciplina, pero ¿se puede enseñar a escribir? Una respuesta honesta sería: “no”, nadie puede enseñar un oficio tan íntimo y personal, lo que sí se puede lograr es la motivación, deseo y necesidad para hacerlo.



NOAH ELEAZAR

El velo de la escritura: la melancolía

Se dice que la melancolía es un estado de ánimo permanente, vago y sosegado de tristeza y desinterés, así siento a muchos alumnos frente a la escritura, a los que llamaré: “melancólicos ágrafos”, jóvenes que saben la importancia de entregar un trabajo, hacer reseñas, ensayos, monografías, resúmenes, paráfrasis, una tesis, sin embargo, la parálisis ágrafa que padecen les impide hacerlo, los factores son diversos: educación deficiente, falta de recursos, indisciplina, motivación y hasta salud, entre otros. Me parece que el mayor reto para quienes tratamos de enseñar a escribir, no es el de la teoría o la neurótica corrección, sino el de crear necesidades, lo que necesito me motiva; no afirmo que se deba dejar a un lado los aspectos

teóricos o la falta de correctivos, estos son muy importantes, pero si antes no existe un aliciente educativo, al melancólico ágrafo le serán irrelevantes nuestros sermones sobre la importancia de estudiar, leer o escribir, de hecho lo saben perfectamente, sin embargo, su temperamento negativo y susceptible hará que se sientan desmotivados para lograrlo. Pienso que se debe comenzar a escribir con libertad sobre temas cercanos y de interés: ellos mismos, la familia, el amor, la vida o la muerte, muchos pueden ser los caminos.

Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente. Pero a esto se opondrán algunas objeciones. Se dirá, por ejemplo, que hay estudiantes que sienten profundamente la necesidad de resolver ciertos problemas que son los constitutivos de tal o cual ciencia. Es cierto que los hay, pero es insincero llamarlos estudiantes. Es insincero y es injusto. Porque se trata de casos excepcionales, de criaturas que, aunque no hubiese estudios ni ciencia, por sí mismos y solos inventarían, mejor o peor, ésta y dedicarían por inexorable vocación su esfuerzo a investigar. Pero ¿y los otros? ¿La inmensa y normal mayoría? Estos y no aquellos pocos venturosos, éstos son los que realizan el verdadero sentido – y no el utópico – de las palabras «estudiar» y «estudiante». (Ortega y G., 2003, p.18)

Todos los docentes hemos tenido en las aulas alumnos que redactan de forma excelente, bien, regular y mal, pero es la gran mayoría la que lo hace de manera deficiente, nuestra labor debería enfocarse a ellos, no a la minoría que muchas veces representa los objetivos docentes y la medida de todas las cosas. Lo primero que deben dejar de pensar los educandos con carencias amanuenses es que la escritura solo es para los escritores, los matados, los que nacieron para ello; no,

ha nacido para todos, ¿quién no escribe?, lo hacemos constantemente, en celulares, cartas etc. Entonces ¿cómo se aprende la competencia de la escritura?

La respuesta que da Smith es muy simple: lo aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores. Solo estos textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. El único modelo para escribir una carta es una carta ya escrita. Si alguien quiere aprender a redactar una noticia periodística tendrá que leer noticias en un periódico. Solo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra. Los conocimientos no pueden pasar con una enseñanza formal y programada. No lo podemos aprender todo analizando detalladamente la forma y el contenido de cada texto, tomando notas y memorizando datos y ejemplos. Lo que tenemos que aprender es demasiado complejo y requerirá demasiado tiempo. Más bien parece que lo que tenemos que aprender de una forma inconsciente, sin saber que estamos aprendiendo y también sin esfuerzo. (Cassany, 1989, p.64)

Tal vez decir que el aprendizaje de la escritura debe llegar de manera espontánea y sin esfuerzo, sea una afirmación polémica, sin embargo, puede convertirse en una estrategia real que beneficie nuestros objetivos. Si el alumno melancólico ágrafo encuentra la necesidad por escribir, entonces hallará el lado positivo de su temperamento y, se convertirá en un escritor aceptable, analítico, trabajador y autodisciplinado.

Escribir o leer: lo sanguíneo

El alumno con temperamento sanguíneo se caracteriza por ser expresivo, atento, hablador, entusiasta; de su lado negativo es inestable, indisciplinado, improductivo, egocéntrico;

¿cuántos de nuestros educandos cuentan con estas peculiaridades positivas y negativas?, seguramente la respuesta será: muchos, y es que la adolescencia tiene la singularidad de ser sanguínea por excelencia, por ello, un gran reto para nuestra actividad docente es lograr que los jóvenes lean y escriban de manera significativa; ¿qué se debe desarrollar primero en los educandos: la lectura o la escritura?, para la mayoría la primera, para otros la segunda, debate viejo pero vigente, laberinto no apto para claustrofóbicos, lo cierto es que la discusión es tan remota y parecida a la del “huevo y la gallina”; en algunas escuelas se contaba con una materia para lectura y otra para redacción, al pasar de los años se decidió que las dos podían formar parte de una sola: Taller de lectura y redacción, logro que parece tener un consenso generalizado a favor de dicha propuesta. No sé realmente que tiene que desarrollarse primero, lo que sí puedo afirmar por experiencia es que la mayoría de los alumnos que tienen una buena redacción es porque han leído bastante, pero también conozco, los menos, que tienen buena redacción y no les agrada la lectura, eso sí, nunca he conocido a una persona sin estudios que tenga una buena escritura; se me podrá rebatir que existen ejemplos de excelentes

escritores autodidactas, es cierto, no fueron a la escuela pero estudiaron por su cuenta. Ya sea lectura o escritura, escritura o lectura, su enseñanza debe ser placentera y necesaria.

El deber de leer y escribir, por más que nos lo quieran endulzar, es un deber amargo. Lo digo por experiencia y, por ello, puedo comprender perfectamente el drama que tiene que enfrentar un adolescente que dice “mierda” cada vez que lo fuerzan a experimentar el “deleite” de un libro: Si lo que quiere un muchacho es estar pateando la pelota y lo que se le impone, en vez de fútbol, es la lectura de un libro, ya echamos a perder el posible disfrute de leer. (Arguelles, 2011, p.129)

En esta categoría están los alumnos que llamo: “airosos sanguíneos”, esos que se debaten entre “el ser y el no ser”, los que su inestabilidad, improductividad e indisciplina les impiden lograr buenas redacciones y terminar lecturas, pero en el lado positivo de este temperamento encontramos a los entusiastas, aquellos que una y otra vez intentan progresar por si mismos; decía Francisco Umbral que “escribir es la manera más profunda de leer la vida”, es cierto,



quien escribe exorciza sus demonios, se lee, y al hacerlo, lee en los demás la comprensión de un mundo que después podrá explicar por medio de la palabra escrita, y así superar los peligros de “la resistencia educativa”: el miedo y la pena por manifestarse, ya que temen la burla y el escarnio. Por eso afirmaba María Zambrano que “escribir es defender la soledad en la que vivo”.

Lo que digo es que no debe ser una cosa por otra. Se puede leer sin dejar el fútbol ni la computadora ni la conversación con los amigos. Hay que leer para vivir y no vivir para leer. Y leer lo que se nos pegue la gana, y no lo que se le pegó la gana a otros. (Arguelles, 2011, p.129)

La indiferencia: lo flemático

Tal vez sería mejor escuchar a un alumno decir: “no sirvo para escribir”, a que se muestre completamente indiferente al hecho, pues al hacerlo no solo caerá en las garras de la parte negativa del temperamento flemático: moroso, egoísta, mezquino, indeciso, ansioso, indiferente, también en las de la “iniciación del aprendizaje”, lo que sería un letal golpe en sus aspiraciones académicas; de lo que debemos convencerlos es en la necesidad por aprender la escritura, pues algunos tienen la idea equivocada de que solo en determinadas carreras se escribe, cuando sabemos que la redacción de trabajos, en cualquiera que escojan, es un requerimiento insoslayable.

Muchas son las estrategias didácticas que los docentes realizamos año tras año para mejorar la redacción, sin embargo, los intentos por lograrlo siguen siendo deficientes, mientras sigamos pensando que los alumnos que llegan a nuestras aulas “deben” poseer cierto nivel de escritura, haber leído a tal o cual autor, tener capacidad para entender ciertas obras (científicas, filosóficas, literarias), que escriben, leen mal y no hay remedio, nuestra labor será la de Sísifo y su enésima subida al monte cargando la piedra. Creo que lo que nos nubla

es lo que creemos debe ser y no lo que es, si en el pasado los proyectos resultaban ser efectivos, qué bueno, pero el presente, más en estas “nuevas realidades pandémicas”, nos exige la capacidad de innovar y adecuarnos a los novedosos problemas que vendrán. Pienso que la enseñanza de la escritura y la redacción se encamina a encontrar alumnos que escojan, decidan, disfruten, gocen, asimilen, corrijan, pulan sus trabajos de escritura y lectura, claro, y ese será “un talento docente”, el de guiarlos en esa libertad a que decidan por las mejores obras y escritores, a corregir adecuadamente, sin que sientan, desde una invisible didáctica, que se les impone o se les obliga a hacer algo que no desean. El objetivo de cada profesor es que los jóvenes se apropien de un código de lecto-escritura, lo que no se ha logrado a cabalidad desde cualquier tiempo que se recuerde.

Volviendo a la habilidad de la expresión escrita, la tesis de Smith es que todo aquel que se convierte en un escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma que un niño escucha las cosas que dicen sus padres o sus amigos. Según él, los aprendices de escritores tienen que leer como un emisor (como un escritor) para aprender a usar un lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir. (Cassany, 1989, p.68)

Habría que tomar el lado positivo de este temperamento para lograr que nuestros alumnos “indiferentes flemáticos” aprendan lo que nos proponemos, ya que su exactitud a la hora de pensar y hacer las cosas, su raro enfado, evitar ser el centro de atención, ser tranquilos, confiables, diplomáticos y organizados son características adecuadas para llegar a buen puerto, también hay que hacerles entender, como decía André Maurois: “no decir más de



MATHEUS FARIAS

lo que haga falta, a quien haga falta y cuando haga falta”.

El egocentrismo: lo colérico

En este apartado hablaré de aquellos estudiantes extraños, muy diferentes a los anteriores, los “coléricos de fuego”, esos que todos los docentes hemos tenido ocasionalmente, los que leen, escriben de manera excepcional, tienen una amplia cultura general y una memoria apabullante. Este temperamento se caracteriza por su gran fuerza y liderazgo, en su lado negativo son fríos, no emocionales, rencorosos, sarcásticos, irascibles, crueles; estos educandos se dejan notar de inmediato, por lo general son carismáticos, si el docente cuenta con ellos y se los ha ganado, tendrá paz y buenos aliados para su relación con el grupo; por el contrario, si el docente ha caído de su agrado, se convertirán en difíciles contrincantes que harán todo lo posible por boicotear la clase y retar sus saberes. Estos escritores y lectores

dotados usarán sus talentos para dominar a sus compañeros. Apunta Petit Michéle: “La función primaria de la comunicación escrita es favorecer la sumisión. El empleo de la escritura para fines desinteresados, con el objetivo de encontrar en ella satisfacciones intelectuales y estéticas, es un resultado secundario, y se reduce casi siempre a un medio para reforzar, justificar o disimular al otro.” (2008, p.24)

Creo que un gran error que cometemos los profesores es empoderar a este tipo de alumnos, si bien, muchos de ellos se convierten en una ayuda, aquellos que ven por debajo del hombro a sus compañeros serán un problema. Deduzco que este tipo de personalidad necesita encontrar en su maestro, primero: respeto académico; segundo: que su ego sea cuestionado con mayores retos (ejercicios, tareas o lecturas que le impliquen mayores dificultades); tercero: hacerle recapacitar, desde la invisible sugerencia y si es que se dedicará a escribir, sobre la importante y maravillosa labor que tiene por delante:

Los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas. Y desde el momento en que tocan lo más profundo de la experiencia humana, la pérdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda de sentido, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y cada uno de nosotros. (Michéle, 2008, p.37)

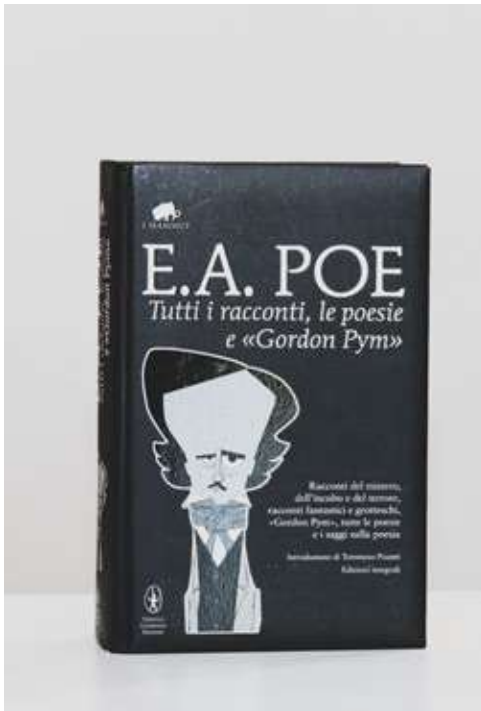
Tal vez el educando dotado y no dotado, el que sea, al hallar en la lectura y la escritura esa necesidad por encontrar respuestas a un mundo que todo lo tergiversa y enmascara, podrá dejar a un lado la apatía, el miedo, el rezago, el ego que lo paraliza, lo confía de más o lo hace “dormirse en sus laureles”, no queremos ver palinuros o ícaros arrepintiéndose de lo que pudieron haber hecho mejor. Decía Rilke al principio de los *Cuadernos de Malte*

Laurids Brigge: “Hice algo contra el miedo. Permanecí sentado y escribí”.

Sin duda a todos los que nos dedicamos a la enseñanza nos gustaría que todos nuestros alumnos tuvieran las características del temperamento colérico positivo: voluntarioso, independiente, visionario, práctico, productivo, decidido, líder, sin embargo, esta utópica lista de cualidades dista de estar muy lejos de la realidad; nuestros alumnos son un universo de historias, pensamientos, conflictos, no se puede abordar la condición humana de los adolescentes solo hablando de los temperamentos, lo que he querido hacer en este trabajo es una analogía reflexiva entre lo posible y lo probable, entre el deber ser y el ser en la realidad, entre lo que hacemos y dejamos de hacer, entre lo dinámico y lo pasivo, entre el mundo joven y adulto; las soluciones de cómo mejorar la escritura y la lectura en los alumnos, son las mismas que encuentro a la pregunta ¿se puede enseñar a escribir?, para mí no las hay, porque tanto enseñar como escribir son

hechos particulares, solitarios, intrapersonales, que después tienen que convertirse en hechos comunicativos, dialogados, empáticos, eruditos, entendibles, amables, justos.

Termino con una frase que Jacques Derrida escribe acerca de las palabras y la escritura: “Flechas de metal o de madera, cuerpo penetrante de palabras envidiables, temibles, inaccesibles incluso en el momento de entrar en mí; a esas frases había que adueñárselas, domesticarlas, ablandarlas, tal vez destruirlas, en todo caso marcarlas, transformarlas, tallarlas, hacerles incisiones, forjarlas, injertarlas al fuego, hacerlas darse de otra forma, para sí y en sí” (Derrida, 1996, p.68).^③



ERGITA SELA

Fuentes de consulta

1. Arguelles J. D. (2011). *Escribir y leer*. México: Editorial Océano.
2. Cassany D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Paidós comunicación.
3. Derrida J. (1996). *Le monolingüisme de l' autre*. París: Galilée.
4. Ortega y Gasset J. (2003). *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Editorial Alianza.
5. Petit M. (2008). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.



ANTONIO SCALOGNA

Sobre el valor de la escritura en la era digital.

La alternativa de los escritores

Ana Luisa Estrada Romero

Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva (1999) y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Español (2006), ambas por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Está certificada como Asesora en línea por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Ha sido integrante del Consejo Académico del Área de Talleres del plantel Naucalpan en dos periodos (2009-2012) y (2013-2016). Fuera del Colegio y de manera paralela se ha desempeñado como docente en instituciones públicas y privadas entre las que destacan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) Campus Cuauhtpec (2016) y la Universidad Anáhuac (2015) como facilitadora académica.

luiana.09@gmail.com

“Yo creo profundamente que es la lengua española la que con mayor elocuencia y belleza nos da el repertorio más amplio del alma humana, de la personalidad individual y de su proyección social.

No hay lengua más constante y más vocal: escribimos como decimos y decimos como escribimos.”

Carlos Fuentes

¿Qué importa en la vida? Los momentos de la vida que trascienden pueden ser sumamente efímeros e imperceptibles aspectos tan simples como el verse al espejo cada día para reconocerse. Ese reconocimiento en el espejo alcanza su punto más álgido cuando nos vemos en el otro y el otro nos reconoce, nos nombra, nos llama. Es hasta cuando los otros me nombran que existimos para nosotros mismos. “La alegría de un encuentro solo es posible para mí si es encuentro con él, estancia con él, así como la tristeza de la separación, el dolor de la pérdida (...), y solo él puede ser y no ser par mi (...)” (Bajtín, 2000).

Como aprendices de un nuevo mundo al que llegamos al nacer adquirimos gradualmente la forma privilegiada de nombrar al mundo a través del lenguaje. El ser nombrado por otros y nombrar a los demás nos otorga existencia, y al mismo tiempo reconocimiento de las emociones propias y ajenas, pero ¿cómo saber expresar esas emociones transformadas en sentimientos?

Conviene conocer muchas palabras pues la enorme gama de emociones, sensaciones y sentimientos solo puede ser expresada a través de ellas. Las palabras, son las únicas que nos pueden ayudar en ese reconocimiento del enojo, la felicidad, la ira, la envidia, la traición, y hasta la prudencia con un prolongado silencio. Por eso no está de más considerar que cada palabra tiene su significado, pero también, sus vericuetos.

El tener la palabra oportuna, adecuada, precisa es habilidad sensorial y de empatía hacia nosotros y lo que vemos en el otro. Ahora, en tiempos de encierro obligado, nos urge expresar esa multiplicidad de mensajes por medio de diversos lenguajes, desde las



FARIS MOHAMMED

imágenes hasta las palabras. Las formas sin duda pueden ser muchas, y es ahí donde la enorme capacidad humana creativa necesita de lo que Martha Nussbaum (2012), denomina capacidades combinadas, que no es otra cosa que las “...simples habilidades residentes en el interior de una persona interrelacionadas con la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico.”

El hecho de ser vistos y reconocidos por medio de la palabra nos da esa categoría de ser humanos con la posibilidad de trascender, es decir, encontrar sentido a esa calidad de ser humano, buscar la perfección del ser, de su calidad que lo hace humano, y recrearse. Es, en esa recreación que el ser humano es un

artista pues al ser y conocer sus capacidades innatas, generalmente busca perfeccionarlas en todas las áreas en las que incursiona.

La capacidad creativa del ser humano toma una relevancia sobresaliente en el área de la educación. Es en este ámbito donde el docente es un creador, es un ser humano que trasciende en muchos de sus alumnos cuando es visto y reconocido como tal, cuando sus alumnos los nombran con respeto PROFESOR, y él, a su vez, se reconoce en ellos y ¿por qué no decirlo? Se alimenta de ellos.

En esas dos, cuatro o seis horas semanales que comparten profesor y alumno, el primero trasciende su existencia y es observado meticulosamente por los segundos, quienes, sin saberlo, lo dotan de una identidad. Es experto o no sabe, “sabe explicar o platica con el pizarrón”, puede se imitado o ridiculizado, todo ello gracias a su conocimiento y capacidad de emplear el lenguaje porque, reconozcámoslo o no, todos los profesores somos profesores de lengua, de nuestra lengua nativa, y es a través de ella que podemos persuadir a los alumnos para enamorarse o no de la chica a la que pretendemos acercarlos: la historia, la redacción, la biología, las matemáticas o la literatura.

Sin duda, los alumnos también se reconocen en el lenguaje, les interesa contar sus historias. Los diarios, los videojuegos, la música, sus aficiones de hoy en día —como el anime, los *cosplay* o disfrazarse de sus personajes favoritos— también encierran experiencias de vida, en muchos casos, tristes, difíciles, violentas, alegres, motivadoras e inquietantes. Sin duda, la narración ha ayudado al ser humano desde la antigüedad a contar esos relatos para explicar lo inexplicable, también para expiar culpas, llegar a una catarsis e intentar sanar el alma.

Necesitamos desesperadamente escuchar y leer relatos en diferentes tonalidades y desde perspectivas diversas. Quizá la historia sea la misma: la superación del hombre por encima de sí mismo, de su mezquindad innata o de su grandeza innegable para comprender por qué somos y, cómo llegamos a ser los más viles y despiadados exterminadores del planeta y de la vida que en él habita, de sí mismo, o somos la más sorprendente creación del universo que ha superado enfermedades, razonamientos y hallazgos que no dejan de sorprendernos.

Quando leemos historias escuchamos al otro, pero al ser empáticos con los que cuenta nos escuchamos. De igual modo, cuando escribimos nos leemos, pero también existimos para el otro. El mismo Gabriel García Márquez, en su discurso de apertura del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, denominaba a su gran audiencia lectora como un milagro por el reconocimiento recibido para celebrar la edición de un millón de ejemplares de su obra más reconocida *Cien años de soledad* “Es la demostración de que hay millones de lectores de textos en lengua castellana esperando, hambrientos, de este alimento.” (2007).

Historias como la de García Márquez son un alimento, pero no como la fruta o pan, alimentan el alma, él mismo refiere: “Lo que veo es que el lector inexistente de mi página en blanco es hoy una descomunal muchedumbre, hambrienta de lectura de textos en lengua castellana.” (2007).

El ser escuchado y visto a los ojos mientras se entabla un diálogo es un acto de reconocimiento, de respeto. Cuando leemos la obra de alguien más, el respeto, es decir el reconocimiento de su labor, se encuentra en la atención y el reconocimiento hacia lo escrito, hacia ese recontar la historia, saber dar cuenta de ella, y más allá, sentir por unos segundos que hubo identificación con los personajes, llegar a

Las palabras, son
las únicas que nos
pueden ayudar en
ese reconocimiento
del enojo, la
felicidad, la ira, la
envidia, la traición...

oler y a sentir como ellos las acciones narradas, entrar en catarsis por medio de la lengua escrita es, más que un reconocimiento pues el otro, el que escribe, sabe de lo que hablo. Como afirma Bajtín (2000), el peso emocional de mi vida tiene carácter de préstamo (p. 68) Mis sensaciones y emociones existen y son validadas porque fueron expresadas por ese otro que no me conoce en lo físico, pero sí en el interior. Es un acto sobrecogedoramente emotivo cuando llega la verdadera empatía entre el autor y el lector a pesar de los siglos que los separan, el sentimiento y la emoción fueron iguales por unos segundos.

Carlos Fuentes afirmó, aludiendo a José Vasconcelos en su discurso “La historia y la palabra” (2004), en el Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española, que la inmensa riqueza plural y cultural de Iberoamérica no encontraba continuidad y lo explica elocuentemente con la grandeza retórica de nuestro español: “Tenemos corona de laureles, pero andamos con los pies descalzos.”. La desigualdad social, de manera particular en México trae consigo varias enfermedades como males, el desempleo, la inseguridad, la ignorancia, la corrupción, la violencia, la discriminación, todas ellas convergen en una realidad política, social y económica concreta: una sociedad injusta que atenta de manera sistemática contra la dignidad humana y la calidad de vida que omite por supuesto, el derecho a una educación digna que desarrolle y exalte las capacidades de cada persona que ya define líneas antes Nussbaum.

En el mismo discurso, Carlos Fuentes (2007) se refería a la lengua y la imaginación como valores compartidos por la comunidad: “Sin lenguaje no hay progreso en un sentido profundo, el progreso socializante del quehacer humano, el progreso solidario del simple hecho de estar en el mundo y de saber que no estamos solos” (s/p), sin duda hay coincidencia con el pensamiento del filósofo ruso antes citado, Mijail Bajtín.

Es, el diálogo consigo mismo y con el otro como reconocimiento de la propia existencia de

la que hablan Fuentes y Bajtín; el que desde el humanismo da sentido a la existencia del ser humano: el bien común, y para alcanzarlo se sirve de su enorme capacidad de crear. Desde el lenguaje y todo lo que conlleva como la imaginación y el pensamiento hasta la palabra oral, y para los fines de esta disertación, la escrita, y en estos tiempos la digital.

Si lo importante para el ser humano es trascender, qué mejor actividad que la docencia pues de manera ideal y si se realiza de manera comprometida llega a ser una profesión que forja, modela y transforma las capacidades básicas e innatas que ya mencionamos párrafos antes. Un estudiante puede convertirse en el mejor reto del docente, pero también y sin duda, un docente puede convertirse en todo un reto para el estudiante. En muchas ocasiones no se pueden ocultar ese tipo de incapacidades comunicativas, sobre todo las del primer protagonista.

Entonces qué mejor manera de trascender que ser un docente de este nuevo siglo



VALENTIN ANTONINI

comprometido que cultive para sus alumnos las cualidades como la humildad que conduce a escuchar al otro y dialogar, pues el proceso educativo entre alumno y profesor es una comunión en el que ambos se educan, como propuso Paulo Freire (Praxis docente, 2013). El diálogo con el otro es abonar al bien común y la trascendencia de propia existencia, es la búsqueda y construcción de una comunidad a través del aprendizaje de la lengua pues no se debe pasar por alto que todos los docentes somos modelos de la lengua hablada y escrita.

Como es evidente, la labor de la enseñanza de la lengua escrita no es simple ni automática si lo que en realidad deseamos es el progreso profundo, socializante y solidario del que habla Fuentes. Los docentes requieren una actualización constante de sus *habilidades incluyentes* como son: diversidad de género, inter/multiculturalidad, respeto por diversidad en cuanto a formas de pensamiento, filiación política, religiosa, desempeños y condición socioeconómica, además de generar y mantener el pensamiento crítico, analítico, reflexivo,



HUNTER NEWTON

científico, complejo, matemático entre otros para proporcionar herramientas para formar personas productivas, pero sobre todo felices.

Como sostuvo José Vasconcelos, los profesores son el eje de la educación que guía y sostiene la calidad de la educación por lo que es urgente rescatar también esa profesión tan admirada y respetada en su origen con la actualización del entorno digital. El conocimiento que el profesor ayuda a generar en las personas sigue siendo una manera de salir de la pobreza, sino económica, si personal y motivacional. Un profesor aún puede fungir como un modelo respetable de vida.

Recobrar la emoción y las sensaciones que provoca el lenguaje escrito es una manera de recobrar el mundo. Afirmo Felipe Garrido en su libro *Inteligencias, lenguaje y literatura* (2017) que “no basta escuchar, hay que tomar la palabra... [...] Estudiar no para pasar un examen, sino para no olvidar, explorar, conocer y entender mejor el mundo.” (pág. 42).

Mejorar el mundo que habitamos es buscar un espacio más propicio para el desarrollo integral de los otros y el propio. Coexistir con los diferentes intereses de la especie humana para el beneficio de nuestra enorme e ilimitada capacidad creativa.

Es imprescindible e impostergable el trabajo que propicie la escritura digital que aproveche, que trascienda y venza el miedo del que hablaba Umberto Eco (1996) en su conferencia *De Gutenberg a Internet*. El comunicólogo afirmó en su descripción que el miedo constante de la humanidad a lo nuevo resultó en la satanización del “progreso” cuando surge la imprenta, y con ella, los libros a los que se les consideraba como detractores de la memoria, de la tradición oral y como elementos que predisponían a las mentes de pensamientos ajenos.

Cuando surge el mundo de las imágenes la reacción no fue muy diferente, se temía que la imagen sustituyera a la palabra escrita. Después, el hipertexto revolucionó la imagen y la palabra con su red multidimensional con la que cada punto o nodo puede conectarse potencialmente con otro.

Hoy en día, el miedo a las computadoras y a internet ha disminuido, pero no la apatía; y es que la falta de interés estatal por brindar el acceso a este instrumento tecnológico ha contribuido, como en su momento los libros, al acercamiento a internet y la escritura a un número mucho mayor de beneficiados.

Es impostergable la formación de escritores digitales pues las posibilidades de comunicación se multiplican. Las diversas plataformas y aplicaciones (*apps*), software libre para componer, compartir y distribuir textos multimodales, videos, animaciones, infografías, presentaciones (power point, prezi, slideshare), entre otras posibilidades infinitas nos reclaman atención, tiempo para conocerlas y aprovecharlas para construir igualdad y lograr bienestar social e individual.

El objetivo no es sustituir la escritura en papel *per se*, pues este, el cuaderno, el libro como una obra artesanal en sí mismo es un objeto insustituible; el lápiz, la pluma, el bolígrafo, la tinta ayudan a crear el arte de la palabra, del entendimiento y el conocimiento. Además, varios estudios en diversas disciplinas como la biología, la neurología, la pedagogía afirman que la pérdida de la escritura a mano propicia la falta de integración de la información en los dos hemisferios cerebrales, es decir, “disminuye el pensamiento abstracto” (Boix, 2019), demuestran que ese mundo digital no puede ni debe ser absoluto. En la escritura cada elemento es imprescindible y tienen un fin único. La internet y la digitalidad tienen su objetivo como creaciones del hombre.

Algunas organizaciones que ya trabajan la escritura digital afirman que una de las características de esta forma de trabajo es el fomento de la expresión artística y el compromiso cívico que incluso pueden contribuir en la mejora de sus centros de estudio y barrios. En este sentido, varios estudios e investigaciones realizados por instituciones como el Tecnológico de Monterrey en México (Guajardo, 2017) y los realizados a partir de las aportaciones de Gloria Pampillo (2015) para la UNESCO confirman la naturaleza social y



LAURA KAPFER

colaborativa de los hablantes. Afirman que la escritura es más efectiva cuando se favorece la socialización en grupos de trabajo al darse el diálogo entre escritores con diferentes grados de dominio escritural. Además, sostiene que deben estar inmersos en un proceso de alfabetización constante que les permita enriquecer sus experiencias comunicativas. Es así como se recupera la propuesta pedagógica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pues al trabajar el aprendizaje de la lengua desde un taller y desde el concepto de lectura extensiva se permite la constancia lectora de todo tipo de textos para enriquecer las experiencias comunicativas.

Como sabemos, Facebook ha demostrado ser una herramienta digital de comunicación en donde también puede promoverse el trabajo en grupo con una producción constante, intensa y enriquecedora que gira en torno a un tema que surja de alguna inquietud grupal y social. Qué



CLAY BANKS Z

mejor tópico que alguno de los tantos que se han mencionado párrafos antes como la violencia en todas sus modalidades, desde la de género, la intrafamiliar o la ejercida hacia los trabajadores de la salud durante esta contingencia.

La función del profesor como guía, orientador y organizador en los nuevos espacios educativos desde diferentes plataformas y aplicaciones brindará las posibilidades para comentar, sugerir y cuestionar el trabajo de cada uno de los integrantes del grupo, pues en ningún momento se debe perder de vista su trascendencia como modelo de respeto, puntualidad pero, sobre todo, su participación comprometida.

Una de las características esenciales de la escritura digital es el acompañamiento de otros recursos como imágenes, enlaces e infografías que respalden o apoyen lo expresado por escrito. De esta manera, se tiene la posibilidad de realimentar el trabajo en grupo en el que es importante que los compañeros funjan como

colaboradores y no como revisores, es decir, como corresponsables de un producto en el que se pretende calidad para que al final sea el resultado del esfuerzo común.

Lo vital en este proceso es la labor del docente para entusiasmar a la distancia a los aprendices de la escritura en el ámbito digital. Se requiere que los profesionales de la educación sensibilicen a sus educandos respecto a sus propias habilidades y destrezas en sus cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir desarrollando en todo momento sus capacidades de pensamiento con el apoyo de sus congéneres, de sus compañeros ahora a la distancia, antes de extinguirnos entre todos en una masacre mundial de ignorancia, petulancia y mezquindad. Antes de olvidar qué es lo realmente importante, el voltear a ver al otro y reconocerse en él. El construir o reconstruir mi humanidad en una labor en común con ayuda de la lengua escrita digital en un mundo hipertextual y virtual es otra posibilidad de crear.

Voltear a ver a quienes no han sido partícipes de la ayuda a los que no tienen voz porque no han podido percatarse de sus capacidades innatas, mucho menos de las combinadas.

Sin duda, el camino para trascender como seres humanos es por medio del lenguaje. Sin la palabra que conlleva a la imaginación y a verme en el otro como posibilidad de mejora nada trasciende, no existo, no “Estoy poseído por el otro” (Bajtín, 2000, p. 20).

Termino con un fragmento de María Luisa “La China” Mendoza:

Escribo con los pedazos de la carne. Pesarosamente segregada porque es, mi escribir, la insolente libertad que me pertenece. Porque la palabra es mi respiración, porque si no escribo hoy una flor se cierra en el monte. Escribo para lavarme las manos de tanta suciedad que a mi alrededor se acumula (Sefchovich, 2016, p. 86).[©]

Fuentes de consulta

1. Bajtín, M. (2000). *Yo también soy* (fragmentos sobre el otro). Taurus.
2. Boix, V. (7 de julio de 2019). La escritura a mano, una emoción inolvidable, *La Nación*, <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-escritura-a-mano-una-emocion-inolvidablevida-cotidiana-y-tecnologia-nid2264675>
3. Di Marzo, L. (2015). *Escritura Creativa en la Escuela Primaria: La Huella De Gloria Pampillo*. Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y escritura. Vol. 2 (3) Julio p. 42-53 file:///C:/Users/luian/Downloads/342-Texto%20del%20art%C3%ADculo-980-1-10-20150730.pdf
4. Eco, U. (12 de noviembre 1996). *De Gutenberg a Internet* en la Academia Italiana de Estudios avanzados en Estudios Avanzados. Museos virtuales UAM -A. http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/gutenberg_internet.html
5. Fuentes, C. (2004). *La historia y la palabra*. Tercer Congreso de la Lengua Española. http://congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/fuentes_c.htm
6. García, L.R. (2017). *El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa*. Sistema Nacional de Repositorios digitales. Argentina.gob. *El Toldo de Astier* 8(15), 71-85. (2017). https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_d55624d44ac1cbc1a1d8cc3cedacd9ec
7. Garrido, F. (2017). *Inteligencias, lenguaje y escritura*. La academia para los jóvenes. UNAM
8. García Márquez, G. (26 de marzo de 2007). *Discurso íntegro de García Márquez en su homenaje*. El Universal. <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/414773.html>
9. Olaizola, A. (2015). *La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar*. Universidad de Palermo. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11448
10. Praxis docente (09 de junio de 2013). *Una manera de entender la trascendencia de enseñar*. <https://www.praxis.edusanluis.com.ar/2013/06/una-manera-de-entender-la-trascendencia.html>
11. Sefchovich, S. (et.al), (2016). *¿De qué hablamos cuando hablamos de escribir?* En “El cuerpo femenino y sus narrativas”. UNAM.



ERICA ZHOU

Conectados por la lectura. Una nueva experiencia editorial en el CCH Azcapotzalco

Alma Ivette Mondragón Mendoza

Licenciada en Enseñanza del Inglés y maestrante de MADEMS Inglés por la UNAM, FES Acatlán. Es profesora definitiva en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), planteles Azcapotzalco y Naucalpan, e imparte las asignaturas de Inglés I-IV. Ha asistido a varios cursos a nivel nacional e internacional. Cuenta con cinco diplomados y es tutora desde hace diez años.
raconalma@yahoo.com.mx

Hugo César Fuentes Trujillo

Licenciado en Comunicación y maestrante de MADEMS Español por la UNAM, FES Acatlán. Imparte clases de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco. Asimismo, es reportero del diario *Ovaciones* y ha escrito artículos en *Razón y Palabra*, *Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología*, en *Brújula. Una orientación para el tutor* y *El leer de LEM*. Es coordinador de los libros *El sexting y los adolescentes*, *Realidad estudiantil*, *Miradas desde la escuela* y *La pasión por enseñar. Experiencias docentes en el nivel medio superior*.
hugtrujillo@hotmail.com

Juan Concepción Barrera de Jesús

Profesor de carrera titular "A" tiempo completo definitivo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Es licenciado en sociología, maestro en docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y doctor en Docencia e Investigación Social.
j.concepcion.barrera@cch.unam.mx

Debido al ritmo vertiginoso que se vive en la actualidad, a la gran mayoría de los estudiantes en México se le dificulta dedicarle un tiempo específico a diario a la lectura y escritura, ya que están enfocados en múltiples ocupaciones que no les permiten detenerse un momento para practicar estas actividades.

Según algunos autores (Domingo Argüelles, 2011; Sandra Espino y Concepción Barrón, 2017), la escritura representa una complicación para muchos de los alumnos que acuden a las aulas, ya que debido a sus experiencias previas en el nivel básico (primaria y secundaria, principalmente) les resulta difícil expresar sus ideas en palabras.

Guillermo Domínguez (2002: 84) apunta al respecto que los estudiantes, tanto de escuelas públicas y privadas, no son escritores competentes debido a que carecen del dominio de los componentes básicos de la expresión escrita (el código de la escritura y la composición del texto).

Inclusive añade que la mayoría de los que asisten a la escuela, desde primaria hasta el posgrado “no destacan en el manejo de la gramática, la ortografía y la sintaxis, indispensables en el recurso de componer un texto, de saber generar, desarrollar, expresar, revisar y redactar determinadas ideas adecuadamente” (Domínguez, 2002: 85)

De manera similar, Espino y Barrón (2017) refieren que al egresado de las facultades de alguna licenciatura, maestría o doctorado, se les dificulta también graduarse debido al miedo que experimenta al redactar una tesis con el objetivo de obtener el grado académico.

Si se trasladan las ideas precedentes al ámbito del bachillerato, resulta entonces comprensible las razones por las que los adolescentes evitan escribir, ya que los problemas de redacción que arrastran desde que comenzaron su educación escolarizada se hace presente de nueva cuenta y, por ello, quizá, prefieran copiar y pegar textos de la red, que están previamente elaborados, a construir sus propios discursos escritos.



PRATEEK KATYAL

Esta problemática se hace evidente, en el caso de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en la clase Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), la cual busca, sobre todo, desarrollar la competencia comunicativa de las y los jóvenes que cursan la asignatura desde primero hasta cuarto semestre.

El programa de estudio del TLRIID asienta que una de las áreas en que se enfoca es en el lenguaje escrito, ya que constituye un “medio indispensable para acceder al conocimiento y plasmarlo para evidenciar que se ha comprendido, así como para pensar y transformar el pensamiento” (CCH, 2016: 9)

Con esta perspectiva, la finalidad de este artículo consiste en compartir una experiencia editorial que se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Azcapotzalco, con jóvenes de cuarto semestre, quienes en tiempos de la pandemia por el coronavirus, crearon la revista *Conecta2 con*

el sentir y pensar de los jóvenes, en la cual evidenciaron que cuando escriben ensayos de manera libre acerca de los temas de su interés, más allá de padecer este ejercicio, lo disfrutaron porque pueden expresar sus opiniones.

El número cero de la publicación referida se enfoca en las experiencias que los jóvenes vivieron durante el confinamiento ordenado por el gobierno federal a fines de marzo pasado, debido al SARS-CoV-2, que inició en China y que se propagó a nivel mundial dejando millones de víctimas en la mayoría de los países de los cinco continentes.

El género que practicaron los autores fue el ensayo porque, tanto en el tercero como en el cuarto semestre abordaron el tema, el cual fue uno de los que más llamaron su atención porque les permitió escribir de manera subjetiva un asunto de su interés.

Los orígenes de *Conecta2*

Los grupos 414, 435, 468 y 491, de los turnos matutino y vespertino, encabezados por Édgar García, Xóchitl Quetzal Morales, Sarahí Negrete y Daira Moreno, decidieron crear la revista electrónica *Conecta2 con el sentir y pensar de los jóvenes*, con el propósito de escribir sobre lo que los rodea en su cotidianidad: la pandemia por la covid-19, el feminismo, las nuevas masculinidades, la experiencia lectora, las relaciones con los profesores, etcétera.

De tal forma que se dieron a la tarea de invitar a sus compañeros en la escritura de alguno de estos temas, siendo el primero el que se abordó en el número cero de la publicación. A diferencia de la creencia de un principio, los jóvenes editores se dieron cuenta de que hubo una respuesta aceptable, con varios textos que más allá de las citas textuales, privilegiaron sus puntos de vista en los ensayos, que terminaron por incitar a nuevas reflexiones.

¿Por qué se decidió escribir ensayos?

La diversidad textual que se revisa en el TLRIID es variada, ya que se parte del relato personal,



MARVIN LEWIS

asimismo, se practica la variación creativa, el comentario libre, la reseña descriptiva, el comentario analítico, la reseña crítica, el ensayo y el reporte de investigación.

Por lo tanto, el ensayo es uno de los últimos textos que se revisan por su complejidad y muestra el grado de avance que tienen los alumnos como escritores competentes tras haber cursado durante cuatro semestres el TLRIID en las aulas del Colegio.

Arcelia Lara Covarrubias, en el apartado *El ensayo literario y su didáctica*, publicado en el libro *Didáctica de la literatura en el bachillerato* (Mercenario y Barajas, 2013: 145-169) dice que el autor de un ensayo lo que busca sobre todo persuadir a sus lectores de lo bien fundado de la argumentación y de la necesidad de pensar acerca de ellos, con el fin de inspirarlos y motivarlos para que puedan reflexionar por su cuenta.

En esa misma línea de pensamiento, Fernando Álvarez Téllez (2019: 13), tras recuperar los planteamientos de Gabriel Zaid,

establece que algunas de las características del ensayo es que emplea una prosa discursiva, posee un tono coloquial, toca temas profundos con un lenguaje accesible, su extensión es breve, no pretende agotar los temas, y, por lo tanto, son escritos inacabados.

Así, la información publicada en *Conecta2* son ensayos, en los que cada uno de los autores expresa su manera de ver el tema, sin pretender decirlo todo, más bien privilegiando las reflexiones que cada joven tuvo al respecto en torno a lo que vivió en sus hogares en la cuarentena obligada, ante la suspensión de las actividades por el temor de los contagios masivos.

El número cero: Los jóvenes ante la pandemia del coronavirus

Los noticiarios radiofónicos y televisivos, así como las redes sociales, a diario publicaban, a fines de marzo, alguna noticia relacionada con el coronavirus: las fechas en que tentativamente se iba a presentar el pico de la pandemia en México, los casos de personas contagiadas y sus testimonios, las muertes originadas en diversas naciones, etcétera. En otras palabras, la mayoría estaba expuesta a información acerca de la covid-19.

De tal suerte que debido a que era el tema que estaba en boga y era una de las preocupaciones de los adolescentes de los grupos del CCH Azcapotzalco antes referidos, se decidió dedicar el número cero a explorar cómo cada uno de ellos estaba viviendo esta situación desde sus hogares.

Uno de los textos, escrito por la alumna Akbal Yhue Cárdenas Estrada, establece que, gracias al coronavirus, el planeta Tierra descansó por fin de los humanos, ya que, al no circular los automóviles, como lo hacían de manera habitual, se podían apreciar paisajes que antes eran inimaginables, por ejemplo, el cielo azul sin contaminación.

Aunque también Akbal Yhue lamentó en su ensayo que la pandemia modificó las relaciones entre las personas porque ahora es impensable

saludar de mano o de beso a un ser querido, inclusive a un familiar, por lo que todo se ha hecho virtual, por ejemplo, las sesiones del gabinete, las clases y las felicitaciones por el día de la madre.

Desde esta perspectiva, creo que el universo tiene su manera de devolver el equilibrio de las cosas, por lo que la naturaleza nos puede despojar de lo que hemos desaprovechado de ella; además, la vida nos puede arrebatar a aquellos que ya cumplieron con su objetivo o que malgastaron su oportunidad. Los tiempos que vivimos, plenos de paradojas, dan de qué pensar. Desafortunadamente nos encontramos en una era, en la que el cambio climático llega a niveles preocupantes por los desastres naturales que se presentan; la economía mundial se colapsa y las escuelas cierran sus puertas, pero somos testigos de que en tiempos del coronavirus la contaminación baja de manera considerable: la calidad del aire que respiramos mejora, aunque muchos ahora usan máscaras o cubrebocas por las disposiciones oficiales. (Cárdenas, 2020: 8).

Del mismo modo, el alumno Eduardo Contreras en su ensayo titulado *Jóvenes en cuarentena* destaca la forma en que los *centennials*, siempre acostumbrados a perderse en sus teléfonos inteligentes, ahora se encuentran prisioneros en sus casas, teniendo que convivir con sus papás y hermanos, aburridos ante la avalancha de información que saturan los medios de comunicación tradicionales.


El encierro tiene sus ventajas: pone hablar a los más callados y a callar a los más habladores ¿Un estado de libertad restringida? o ¿una prisión con libertad inmediata? Así se encuentran hoy en día miles de jóvenes, en una realidad cruelmente merecida, ignorando el destino que posa a la vuelta de la esquina, viendo todo con una aberración inverosímil y sin sentido, recibiendo kilos de información sobre el cuidado de nuestra salud y cómo mantener a los demás sanos, perdiéndose en el vicio de ver por el balcón cómo transcurre la vida con una normalidad sumamente extraña y diferente,



ELENA KLOPPENBURG

extrañando a los que tuvieron cerca hace unas semanas y repudiando las horas de estar con los cercanos cada minuto.

Reflexión final

La escritura, como se ha abordado, resulta una actividad compleja para los estudiantes, pero si se hace con un enfoque distinto, en el que se privilegie la expresión de las ideas desde una subjetividad, es probable que los adolescentes escriban, por ejemplo, ensayos, como en la revista digital del CCH Azcapotzalco. 

Fuentes de consulta

1. Álvarez, F. (2019). ¿Qué es el ensayo?. *Latitudes CCH. Revista cultural del Colegio de Ciencias y Humanidades*. (1), 6-13.
2. Cárdenas, A. (2020). El coronavirus hizo que la Tierra descansara, por fin, de nosotros. *Conecta2 con el sentir y pensar de los jóvenes*. (1) 8.
3. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
4. Domingo Argüelles, J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Ciudad de México, México: Océano.
5. Domínguez, G. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes?. Ciudad de México, México: Universidad La Salle.
6. Espino, S. y Concepción Barrón. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
7. Mercenario, M. y Benjamín Barajas (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.



NATHALIA ROSA

Algunas pautas para la elaboración de organizadores gráficos, antes de la escritura

Reyna Cristal Díaz Salgado

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma institución. Desde hace 8 años labora como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; donde imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
reyna.cristal@hotmail.com

La redacción, como la lectura, es una habilidad que involucra un proceso cognitivo, el cual se organiza en tres momentos importantes: planeación, redacción y revisión. De dicha forma, para cada uno se han definido actividades e instrumentos que facilitan su enseñanza. Así, por ejemplo, para la fase de la planeación, los autores (Cassany, 2006; Serafini, 1992) recomiendan el uso de organizadores gráficos; debido a las estrategias cognitivas que además se promueven con estos.

No obstante, en el aula se ha observado la dificultad que el estudiantado tiene para realizarlos, ya que al inicio de los primeros semestres pocos alumnos identifican las ideas principales de un texto o saben establecer relaciones entre los conceptos importantes. Por ende, en el presente artículo se muestran unas pautas que se pueden tomar en cuenta al solicitar un organizador gráfico.

A) Antes de solicitar un organizador gráfico para empezar a escribir hay que pedirlos para después de leer

Una de las ventajas de los organizadores gráficos es que permiten reconocer la estructura

de un texto y con ello su intención comunicativa, debido a que a partir de la organización de las ideas se puede saber si el propósito del autor fue describir, exponer, narrar o argumentar una postura (Cassany, 2006). De esta manera, al solicitar un organizador gráfico después de leer se están ejerciendo las mismas habilidades cognitivas que se requerirán al escribir: análisis, crítica, síntesis. Por ello se considera valioso que después de leer se soliciten organizadores gráficos de la lectura y ya familiarizados con estos, se elaboren para iniciar a escribir.

Con la intención de ejemplificar lo anterior se expone el estudio de caso: *El uso de organizadores gráficos para apoyar el proceso de escritura de tesis de licenciatura* (2012), donde se habla de la mejora que el alumnado experimentó al realizar varios organizadores gráficos de las lecturas que hacían antes de redactar su tesis. Se habla que de los nueve estudiantes que participaron en el estudio, siete optimizaron su proceso de escritura y fue por este método: hacían organizadores después de leer y antes de escribir (V. Encinas & Cuatlapantzi).

Las razones por las que los alumnos del estudio mejoraron su escritura con dicho método



THOUGHT CATALOG

fueron varias: en principio porque, por una parte, se familiarizaron con la estructura de textos argumentativos y, por otra, aprendieron a jerarquizar y a establecer relaciones de ideas con la elaboración de los organizadores gráficos. Por ello es que se sugiere que después de leer, se elabore algún esquema que permita dar cuenta de la organización textual de la lectura y posteriormente, se construya un organizador gráfico, que retome la tipología textual leída, para iniciar a escribir.

B) Cada organizador gráfico tiene su propósito y primero hay que definirlo

Existe una amplia variedad de organizadores gráficos y es importante identificar la habilidad cognitiva que se puede promover con cada uno ya que, como afirma Cassany (2006): “Hay muchos esquemas posibles (...), pero no todos serían igual de idóneos para las circunstancias de cada momento” (P. 73). Por lo que antes de solicitar alguno es necesario haber identificado el para qué lo voy a usar.

A continuación, se describen tres organizadores gráficos con la intención de ofrecer un repertorio que permita identificar las habilidades del pensamiento que se pueden promover con cada uno:

B.1) Cuadro C-Q-A

Es una modalidad de organizador gráfico que suscita la reflexión de los estudiantes. Su estructura comprende tres columnas. La primera se denomina *lo que ya se conoce* (se refiere a la letra C), coadyuva a recuperar los conocimientos previos del alumnado y a generar aprendizajes significativos en la medida en la que se relaciona la información previa con la nueva.

La segunda columna se llama *lo que se quiere conocer* (corresponde a la letra Q), donde el estudiante anota las expectativas que tiene del aprendizaje. En la última, el alumnado escribe lo que aprendió (se refiere a la letra A). Díaz & Hernández (2010) sugieren que el llenado de las dos primeras columnas se realice al inicio de clase y la última, al final.

Con este organizador gráfico se promueven las siguientes habilidades cognitivas: con la primera columna se activan los conocimientos previos; con la segunda se despierta el interés del alumnado, de importancia sustancial para cualquier aprendizaje, y, con la última, se suscita la metacognición ya que el alumnado reflexiona en torno a lo que considera que aprendió y si esto se relaciona o no con lo que había pensado inicialmente.

A continuación, se muestra un ejemplo de cuadro C-Q-A:

C	Q	A
Lo que se conoce	Lo que se quiere conocer	Lo que se ha aprendido
Sé que el aborto es la interrupción del embarazo.	¿Cuándo se legalizó el aborto en México?	El aborto se legalizó en México en 1997 y sólo se permitía cuando el embarazo era producto de una violación.

EJEMPLO DE CUADRO C-Q-A.

B.2) Elaboración de rejillas

La rejilla es otro tipo de organizador gráfico que, al igual que el cuadro C-Q-A, se compone de tres columnas: en la primera se anota el tema a tratar, en la segunda los *pros* que surjan y en la última los *contras*. Con esto se persigue ejercitar habilidades del pensamiento tales como el análisis y la reflexión, lo cual puede ser utilizado para abordar temas de controversia o como un preámbulo de debate, ya que permite que el enunciador valore las dos posturas y su visión del tema se amplíe.

Es importante decir que este organizador gráfico se enriquece en la medida en que se investiga y se aborda con seriedad el tema en cuestión. Las primeras versiones desde luego que podrán ser valiosas, pero lo serán

más si las futuras se enriquecen con ideas que el alumnado obtenga de las lecturas que realice y de esta forma se podría hacer distintos contrastes entre lo que sabía antes de iniciar con la investigación y lo que sabe al terminarla.

A continuación, se ofrece un ejemplo de rejilla y, como se decía, a lo largo del semestre o de la clase se pueden realizar más. Todo depende del objetivo didáctico que se persiga. Asimismo, en cada columna se podrían anotar citas textuales que funcionen como respaldos de autoridad para argumentar la postura que se tiene sobre el tema que se estudia.

Tema	Pros	Contras
"Hoy no circula"	Reducción de emisión de gases.	Debido a que los autos ya no pueden circular todos los días, las personas compraron más autos y esto no favoreció al medio ambiente ya que hay más coches en la ciudad.

EJEMPLO DE REJILLA TOMADO DE PONCE (2005).

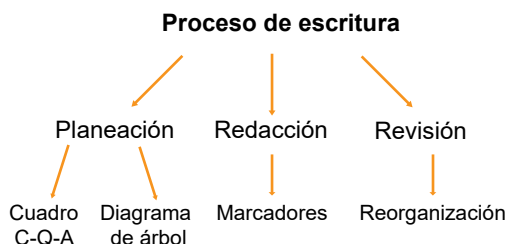
B.3) Diagramas de árbol

En palabras de Díaz & Hernández (2010), los diagramas de árbol son un tipo de organizador gráfico que permiten establecer relaciones jerárquicas entre los conceptos de un tema. Dentro de las habilidades cognitivas que se promueven con este recurso son la síntesis, la relación de ideas y el pensamiento deductivo; en tanto que se organizan de lo general a lo particular.

Así pues, se pueden solicitar diagramas de árbol después de la lectura como una actividad para rescatar las ideas principales de un texto e identificar la forma como el autor las organizó, a fin de que el alumnado defina la estructura que podría establecer para la elaboración de su propio texto y la forma como ordenará sus propias ideas para expresarlas.

A continuación, se muestra un ejemplo de diagrama de árbol, donde se visualiza la síntesis

de ideas ya que sólo se escribe un concepto en cada nivel, la relación entre las ideas establecida con flechas y el pensamiento deductivo que se siguió para organizar el pensamiento:



EJEMPLO DE DIAGRAMA DE ÁRBOL..

Conclusiones

Sirva lo anterior para evidenciar el vínculo que se establece entre la lectura y la redacción ya que en ambos procesos se involucran habilidades cognitivas que se pueden promover con la elaboración de los organizadores gráficos, los cuales se pueden solicitar después de leer y



SINCERELY MEDIA



FA BARBOZA

antes de escribir ya que de esta manera el alumnado aprende a reconocer la estructura del texto y a organizar las ideas.

Además, como se especificó en el apartado B, existe una amplia variedad de organizadores y cada uno promueve una habilidad cognitiva que es importante definir antes de solicitar la elaboración de cualquier organizador gráfico y estos se enriquecen en la medida en la que el alumno lee más sobre el tema en cuestión.

Asimismo, a través de este trabajo se hace evidente que se tiene que enseñar a elaborar organizadores gráficos; es decir, no es un tema que se pueda considerar sencillo o que el alumnado ya sabe hacer; para mejorar sus habilidades cognitivas es necesario enseñarlo en las aulas y esto puede ocurrir de forma gradual: se puede iniciar con organizadores sencillos hasta llegar a otros más complejos.

El espacio para enseñarlos podría ser durante las sesiones de tutorías y de esta forma se generan acciones en el área de formación, dado a que se estaría trabajando con herramientas de estudio que ayudarían al alumnado a perfeccionar sus procesos metacognitivos, que promuevan su autonomía, y esto es acorde con los propósitos del PIT y con el modelo educativo del Colegio. ☺

Fuentes de consulta

1. Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona.
2. Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
3. Encinas, Ma. Teresa & Cuatlapantzi, P. (agosto de 2012). El uso de los organizadores gráficos para apoyar al proceso de escritura de tesis de licenciatura. En *III Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior*. Congreso llevado a cabo en la Ciudad de México, México.
4. Huerta, J. (agosto de 2012). Escritura por proceso: la planeación del escrito. En *III Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior*. Congreso llevado a cabo en la Ciudad de México, México.
5. Ponce, M. (2010). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
6. Serafini, Ma. T. (1992). *Cómo se escribe*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.



JOECALIH

El comentario libre como texto inicial para la escritura académica en el bachillerato

Sugeily Vilchis Arriola

Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva (FES Acatlán) y Maestrante en Comunicación (Programa de Posgrado FCPyS-UNAM). Ha realizado diferentes diplomados y cursos sobre género, violencia y medios de comunicación. Es docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan y asesora a distancia para el bachillerato de la UNAM y otros programas institucionales. sugeilyva@yahoo.com.mx

*Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros
en entender la escritura como búsqueda personal de expresión.
El primer aliciente para expresarse por escrito
de una manera espontánea surge,
precisamente, como rebeldía frente a su mandato.
La ruptura con los maestros es condición necesaria
para que germine la voluntad real de escribir.*
Carmen Martín Gaité

*¿Qué interés tiene resumir un texto para alguien que ya lo conoce?, ¿para qué sirve?
Yo les pediría algo más personal: sus impresiones, su valoración.
O un diario de lectura: que el lector anote cada día lo que pasa por su mente mientras lee.
Que anote su interpretación personal, lo que le sugiere el texto,
las asociaciones que hizo, lo que le gusta y disgusta.
Este tipo de lecturas fomentan una lectura personal, interpretativa o creativa.
Resultan mucho más interesantes para el aprendiz y para el docente.*
Daniel Cassany

Leer, escuchar, hablar y escribir son habilidades fundamentales para explorar el mundo, su práctica continua contribuye a la comprensión, aprehensión y creación de nuevos conocimientos. Cada uno de estos procesos desarrolla la capacidad comunicativa y determina nuestra interacción con el medio natural y con la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la escritura representa el mayor desafío porque integra la experiencia y el aprendizaje de las demás habilidades y porque exige mayor nivel de conciencia para su expresión.

En este contexto, esta propuesta busca promover el comentario libre como un texto inicial que estimule y facilite la escritura académica del estudiantado, pues la letra impresa, antes que todo debe verse, como una compañera de viaje que igual sirve para expresar sentimientos y reflexionar sobre nuestras experiencias, que para aprender y demostrar conocimientos (Cassany, 1995, p. 41).

El comentario libre es pertinente en el ámbito escolar porque brinda la posibilidad de utilizar este tipo de texto en todas las asignaturas, porque el aprendizaje en las ciencias experimentales, ciencias sociales y humanas e incluso en las matemáticas, requiere dominar



TRUE AGENCY

la comprensión de diversos contenidos; además, el comentario es lo que inmediatamente se nos presenta como posibilidad de escritura, tras interactuar con cualquier tipo de texto, ya que su redacción involucra el entendimiento cabal y la interpretación personal del estudiante.

Enfoque comunicativo del CCH

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), está centrada en la enseñanza y la práctica del lenguaje, ya que es a través de esta herramienta que el estudiante desarrollará su competencia comunicativa en contextos sociales, personales y académicos: el lenguaje posibilita el intercambio de información, la comprensión de contenidos, la producción de nuevos conocimientos y la participación social (DGCCCH, 2016, pp. 8-11).

Esta orientación privilegia el intercambio lingüístico en el acto educativo, poniendo en el centro al alumno guiado por el profesor, quien media la producción textual y verifica el aprendizaje significativo. El aula se convierte en el espacio donde la producción lingüística está presente de muchas formas, incluso, cuando la enseñanza se traslada a los ambientes virtuales. En este sentido, María de Lourdes Zebadúa y Ernesto García, autores de *Cómo enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases* (2007, p. 22), señalan que esta apuesta didáctica busca tener alcance más allá de los escenarios escolares, permear en todos los ámbitos de la vida cotidiana para fortalecer el uso de la lengua conforme a estrategias y el cumplimiento de los requisitos textuales (coherencia, cohesión, adecuación y eficacia).

De acuerdo con Zebadúa y García, el objetivo del enfoque comunicativo del Colegio de Ciencias y Humanidades es:

Que la enseñanza sea más significativa que informativa, esto es, que la información proporcionada por los maestros sea aplicada a contextos y situaciones reales y de uso concreto [...]. Antiguamente, en las clases tradicionales el profesor llegaba y desarrollaba el tema para, posteriormente, retirarse del aula sin enterarse siquiera si sus alumnos habían entendido o no la exposición. En oposición a este tipo de cátedra se encuentra otra –conforme a los conceptos de Bajtín– que

es dialógica, en donde el salón de clase se transforma en un espacio en el que las personas conversan sobre un tema o sobre un texto, lo cual permite la libre discusión de las ideas. De esta manera, la conversación, además del papel que tiene en la educación, carga una importancia ontológica, pues a través de ella el hombre accede al mundo y se transforma en un ser en el mundo, aspiración que debe tener todo adolescente” (2011, p. 22).

Para este enfoque, el dominio del lenguaje verbal es fundamental, ya que condiciona el acceso a cierto tipo de conocimientos; sin embargo, es la producción de textos la que garantiza que el estudiante pueda verificar la calidad de su aprendizaje. Pero no sólo, eso, estar en posibilidad de escribir es una exigencia académica y también una necesidad personal, como lo señala en su *Blog*, Óscar de la Borbolla:

Quien escribe no sólo plasma sus palabras, las organiza y las aclara, sino que se plasma a sí mismo: uno se ve en lo que escribe, uno se descubre en el texto; al escribir no sólo organizamos las palabras, uno organiza su cabeza: el aclarado es uno. Al objetivar el pensamiento, al escribirlo, se piensa más fácilmente, pues se dialoga con uno mismo, se reflexiona. Al escribir uno descubre que sabía más de lo que creía saber, pues la escritura nos hace introspectivos y al explorarnos resulta que tenemos más de lo que suponíamos, porque escribir no sólo nos permite fijar la atención o activar la memoria trayendo al papel nuestros recuerdos, sino que nos permite inventar, imaginar, descubrir aspectos que jamás habíamos considerado: escribir nos permite sabernos (2009).

De esta manera, si el enfoque comunicativo del CCH pone al alumno al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es menester que los profesores trabajemos en el diseño y desarrollo



YANNICK PULVER

de estrategias, intelectuales y emocionales, que contemplen la interacción de los alumnos con gran variedad de textos y posibilite así, la producción de escritos propios desde una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva tal es el caso del comentario libre.

Hacia el concepto

En la bibliografía revisada, los planteamientos que hacen alusión a este tipo de escrito lo definen como “comentario de texto”, sin embargo, toda su estructura empata con lo que aquí se ha empezado a exponer sobre el comentario libre.

Existen diversos tipos de textos para evaluar parcial o totalmente algunas de las asignaturas del plan de estudios (resumen, paráfrasis, reporte de lectura, examen), pero si queremos aspirar a textos académicos más elaborados (reseña, ensayo, reporte de investigación) debemos apostar en dos sentidos, a) lograr una lectura autónoma y comprensiva, b) hacer consciente la transformación de esa lectura comprensiva en producción escrita.

El comentario libre es, en un primer sentido, una producción escrita en la que se expresan

explicaciones, glosas, opiniones, puntos de vista y/o críticas sobre un determinado tema, texto o autor. Puede funcionar como base de otro tipo de textos académicos, de ahí su importancia para iniciar la escritura del estudiantado.

A su vez, y de acuerdo con María Antonieta Andión Herrero, un comentario libre también “es una demostración de destrezas comprensivas y expresivas en el registro escrito” (2019, p. 102). Este comentario no pretende medir conocimientos en ramas específicas; se trata de demostrar capacidades de comprensión, habilidades lingüísticas en la expresión, un vocabulario rico y variado, un bagaje cultural que corresponda al nivel escolar.

Laura López (2007, p. 89), subraya esta cualidad comunicativa al concebir el comentario libre como un escrito académico expositivo, producto de una lectura reflexiva y crítica de un texto en particular, que posibilite la adquisición y manejo de conocimientos de áreas específicas como al empleo de destrezas y habilidades comunicativas. La autora también advierte acerca de la complejidad de elaborar un comentario, debido a que se requieren tanto estrategias de lectura que contribuyan a la comprensión, análisis e interpretación del texto,

como el apoyo de habilidades de escritura para construir un nuevo texto, producto de lo que se ha percibido y estructurado inicialmente en el pensamiento.

En esta misma línea, el libro *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* escrito por Daniel Casanny (2006, p.11), tiene la finalidad de ser un manual acerca de cómo enseñar a los estudiantes a leer, comentar y escribir. El autor aprovecha para profundizar sobre las características del comentario de textos sus rasgos didácticos y los procesos que dicha práctica requiere. Su revisión da como resultado el cuestionamiento acerca de la rigidez que ha normado en tiempos actuales la producción del comentario libre. La exploración que Cassany elabora acerca de la tradición del comentario abarca otras latitudes, en específico el contexto español y el ámbito hispano. De acuerdo con este autor, es una práctica extendida en muchas disciplinas:

Quizá pueda tener más tradición en las letras: historia, geografía, filosofía, derecho, sociología, políticas, arte. Aquí es habitual comentar documentos históricos, mapas, teorías, leyes, estadísticas u obras de arte. Pero también se comentan textos en las ciencias experimentales, como biología, medicina, matemática, física o química, donde se comentan diagnósticos, informes, razonamientos, radiogramas o estadísticas (2006, p. 52).

Asimismo, subraya su vigencia y su valor social por ser “un ejercicio individual, creativo, no memorizable e imprevisible”; sin embargo, también advierte sobre la “fossilización” de su uso didáctico en el aula pues ha dejado de ser una propuesta metodológica detallada para convertirse en una norma rígida: “el comentario de textos se mecanizó, se simplificó y esquematizó. Se convirtió poco a poco en un método con etapas sucesivas, unidireccionales y obligatorias” (Cassany, 2006, p. 52).

Tras la revisión de la metodología más actual, Cassany identifica ciertas innovaciones

en la producción de comentarios de textos, por ejemplo, se incorporan conceptos de género discursivo y propiedades textuales, además de la especificación de fases de aproximación al texto, planificación y redacción del comentario. Sin embargo, vuelve a notar el seguimiento ciego que se hace de estos protocolos metodológicos, los cuales terminan mecanizando el comentario mismo:

Parece improbable que un comentario hoy no disponga de localización del texto (autor, época, obra), resumen del tema, análisis estructural u opinión personal. Así es como una actividad teóricamente interpretativa, autónoma y creativa adquirió paulatinamente la artificiosidad de una verdadera autopista textual (Cassany, 2006, p. 54).

En concreto, este autor critica la herencia didáctica que concibe al comentario de texto como una actividad de respuesta única, “en la que el texto comentado tiene un único significado, donde no es posible que varios



HEATHER FORD

lectores interpreten de modo diferente un mismo discurso, ni interesa tampoco que cada aprendiz construya su interpretación personal, basada en la lectura hecha desde una lectura particular” (Cassany, 2006, p. 58). Enfatiza que el objetivo del comentario en el bachillerato debería ser “desentrañar el significado y el valor que subyace al texto”, y no seguir una receta de cocina donde no importen las impresiones, valoraciones y la interpretación personal de los estudiantes.

En el desarrollo de su propuesta, describe las siguientes dimensiones de la producción de comentarios libres (Cassany, 2006, pp. 60-64):

a) es una actividad auténtica; b) es una tarea compleja que requiere de habilidades lingüísticas y procesos cognitivos; c) consiste en la recepción y comprensión del texto; d) la construcción de interpretaciones y opiniones, incluye la jerarquización y discriminación de ideas; e) requiere del seguimiento de las fases de la producción discursiva (planificación, textualización y revisión); f) comentar textos constituye una necesidad potencial para el aprendizaje del ciudadano adulto; g) el objetivo primordial de este texto académico debe ser ayudar al aprendiz a construir puntos de vista (aunque sean modestos, parciales y locales); h) el alumno puede encontrar otros matices o perspectivas del texto comentado; i) el comentario puede centrarse en lo más relevante y prescindir del resto; j) el objetivo de la práctica educativa es que cada aprendiz construya su propia opinión basada en su percepción de realidad (es más estimulante para el docente y para la clase que haya discrepancia y diversidad que coincidencia o sumisión callada); k) esta práctica facilita el trabajo cooperativo más que el individual y l) es tan importante el producto final del texto comentado como el proceso de lectura, relectura y negociación de significados.

Consideraciones generales para elaborar un comentario libre

Este apartado retoma principalmente algunas orientaciones de la propuesta de Daniel

Cassany (2006) y de algunos otros autores, para la elaboración del comentario libre, que van desde el acercamiento al texto, la generación de reflexiones y la producción del escrito; dichas pautas obedecen al carácter académico y al contexto de producción que debe cumplir.

Antes de la lectura

Para encontrar los rasgos individuales del texto leído se proponen el planteamiento de las siguientes preguntas: quién es el autor, lugar y fecha de publicación, qué tipo de texto es, cuál es el tema, cuáles son las ideas principales, cuáles son las ideas secundarias, cuál es el objetivo del autor.

Durante la lectura

En la lectura del texto se pone en práctica la formación lectora de los alumnos y sus recursos intelectuales y emocionales, adquiridos a través de su vida escolar y personal. En este punto la elaboración de glosas, punteos, subrayados o mapeos son estrategias importantes para contestar las preguntas previamente planteadas, obtener una idea general del contenido y generar una interpretación personal acerca del texto.

Después de la lectura

Una vez que se tiene la comprensión del texto es importante plantearse las siguientes cuestiones: estoy de acuerdo o no con el texto, qué opino de las ideas presentadas, qué me ha parecido bien o mal, cómo expongo mi punto de vista, qué relación encuentro entre lo leído, mi conocimiento y experiencias previas.

Posterior a estas valoraciones, es momento de iniciar el proceso de escritura que consiste en el seguimiento de las siguientes tres etapas:

1. Planeación: Esta etapa consiste en la definición del objetivo y del contenido del escrito. La suma de respuestas a las preguntas planteadas y las anotaciones son la materia prima para redactar el comentario, que debe

caracterizarse por su libertad expresiva y por la valoración intelectual y/o emocional acerca de lo leído (López, 2007, p. 90).

2. Textualización: En la escritura del borrador entra en juego la capacidad creativa en el manejo de las ideas y en el empleo del lenguaje. Se puede escribir gramaticalmente en tercera o primera persona, su extensión es breve, tiene un título que sugiere el contenido e incluye la referencia bibliográfica del texto comentado. Este proceso también comprende la formación de párrafos que atiendan la estructura del texto expositivo:

- **Introducción.** Se presenta una breve exposición acerca de la totalidad del texto.
- **Desarrollo.** Es la exposición de interpretaciones y opiniones derivadas de la interacción con el texto leído.
- **Conclusión.** Es la reafirmación del punto de vista del autor.

3. Revisión y corrección: comprende la lectura del borrador para comprobar si atiende a la planeación y a las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, disposición espacial y las reglas gramaticales). Este paso final es un proceso reiterativo, ya que es un ir y venir en el texto: el alumno revisa su escrito para precisarlo, ya sea eliminando o aumentando aspectos, reconsidera todos los puntos abordados, corrige lo que no pertenece al texto y le da una lectura final para comprobar su entendimiento.

Para concluir

De esta manera, esta propuesta promueve la práctica del comentario libre en el aula. Su enseñanza debe estar centrada en que el alumno reconozca sus bondades, su estructura textual y su poder expresivo, así como hacer consciente que la experiencia de la producción escrita involucra otros procesos intelectuales, emocionales, de lectura, de escucha y de habla. La mejora en cada una de estas habilidades

repercutirá necesariamente en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiantado.

El potencial del comentario libre como texto académico, es que logra ser un vehículo de expresión y valoración para el alumno, además su esquema es lo suficientemente flexible para fomentar la creatividad y coadyuvar al desarrollo de un estilo personal.

Al ser uno de los primeros textos con el que los estudiantes interactúan en el bachillerato, la práctica del comentario libre fortalece el enfoque comunicativo del Área de Talleres del CCH, contribuye a la formación de sujetos críticos, reflexivos y creativos y favorece el inicio de escritores independientes. 📧

Fuentes de consulta

1. Andión, M.A. (2007). Cap. 5 "¿Qué es comentar un texto?" en Vera, A. (2007). *Cómo hacer un comentario de texto. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
2. Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
3. _____ (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós
4. De la Borbolla, O. (2009) Sobre la importancia de la escritura en Blog Óscar de la Borbolla, escritor. Recuperado el 17 de mayo de 2020 en <https://oscardelaborbolla.blogspot.com/search?q=la+importancia+de+la+escritura>
5. DGCCCH, (2016) Programas de Estudio Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
6. García, P. y Zebadúa, M.L. (2011) Cómo enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases. Recuperado el 5 de junio de 2020 en https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf
7. Gracida, M.Y. y Martínez, T.G. (2007) El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario. Recuperado el 29 de mayo de https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_quehacerescritura.pdf



YIQUN TANG

El Dequeísmo y su panorama histórico para la creación escrita

Mirna Aimé García Chávez

Licenciada en Letras Clásicas por la UNAM. Cuenta con algunos diplomados realizados dentro de la misma Universidad como: "TIC para el Desarrollo de Habilidades Digitales", "Recursos digitales en la planeación didáctica" y "Docencia y currículum". Es profesora de Asignatura "A" de latín y griego en el Plantel CCH Vallejo con siete años de antigüedad. Actualmente cursa la MADEMS en Letras Clásicas.
mirna.garcia.cct@gmail.com

En el proceso de creación escrita, es común que surjan dudas acerca del uso de ciertas palabras a quienes realizamos esta actividad, ya sea porque desconocemos la etimología de los conceptos o porque no comprendemos a bien su uso. El escribir conlleva una gran responsabilidad, no sólo por sostener lo que se plasma, sino también, porque nos convertimos en vigías del uso correcto de nuestra lengua materna, esto sin mencionar los alcances y el valor que puedan tener nuestras palabras escritas.

Moreno de Alba (1998, p. 365) menciona en su obra *Minucias del Lenguaje* que, de forma contraria, “los más grandes escritores poco o nada se han ocupado por gramatiquerías y si algunos pocos, simplemente como hombres cultos, han sabido de morfología o sintaxis”. No obstante, expresa que quienes nos dedicamos a la gramática [o hacemos uso de ella para la redacción de textos dentro de un ámbito académico] “tenemos la obligación de aprender de los buenos escritores” y a partir de estos creadores de obras, “debemos valernos de ese mismo instrumento -la lengua escrita- para trabajar”.

En esta ocasión, presentaré un breve recorrido histórico de la palabra “que” con motivo de su uso basto en nuestro léxico cotidiano, así, este artículo representará una oportunidad para tener un panorama de su origen desde el latín clásico, su paso por el latín medieval y los orígenes del español, hasta su uso en la actualidad.

El vocablo “que” en español puede ser visto de diversas maneras y dependerá de la



JOELVALVE

categorización y su integración sintáctica para establecer su iconicidad, es decir, el grado de referencialidad o función que desempeña dentro de un texto o discurso (Givón, 1983).

Por un lado, podemos decir que es producto de una recategorización del pronombre relativo latino *qui, quae, quod* (el que, la que, lo que); y por otra, que es una conjunción en el español, cuya evidencia proviene de la conjunción enclítica latina *-que*. Sirvan de muestra los primeros versos de la *Eneida* de Virgilio con el propósito de evidenciar ambas formas:

Eneida, I, 1-4.

Arma virum **que** cano, Troiae **qui** primus ab oris
Italiae, fato profugus, Lavinia **que** venit
litora, multum ille et terris iactatus et alto
vi superum saevae memorem Iunonis ob iram...

Canto a las armas **y** al varón, el **que**
prófugo por el destino, como príncipe,
vino de Troya hacia las orillas de
Italia **y** hasta los litorales Lavinios; él,
en gran manera azotado, no sólo en
tierras sino también en alta mar, por
la violencia de los dioses supremos, a
causa de la ira memoriosa de la cruel
Juno...

Díaz y Díaz (1960) dice que en el latín medieval, la partícula enclítica latina *-que*, es la que aporta valor a la palabra que tiene mayor relieve en la frase, sin embargo, con el ejemplo anterior, podemos evidenciar que este uso ya se otorgaba en autores del siglo I a.C.

Canto a las armas y al varón, donde “el varón” *virumque* posee mayor importancia en el discurso, pues, dentro de esta oración hace alusión al héroe troyano Eneas. Además como pronombre relativo *qui* hace referencia a este primer hombre, que de Troya, llegó a los litorales de Italia.

Desde la segunda perspectiva, es decir, como pronombre relativo, su forma experimenta entre el siglo IV-v d.C. una reducción de la forma masculina *qui* para referirse también al género femenino; señala Díaz y Díaz (1960, p.12) que “en tiempos de la monarquía visigoda parece coexistir en este uso con [el femenino] (*quae* > *que*), sufriendo así una gramaticalización de la forma en cuanto a su género, y que en español se verá reforzado por el artículo *-la-* ante la pérdida de los casos latinos”.

Amantia qui vixit (Vives, 251) Amantia la que venció

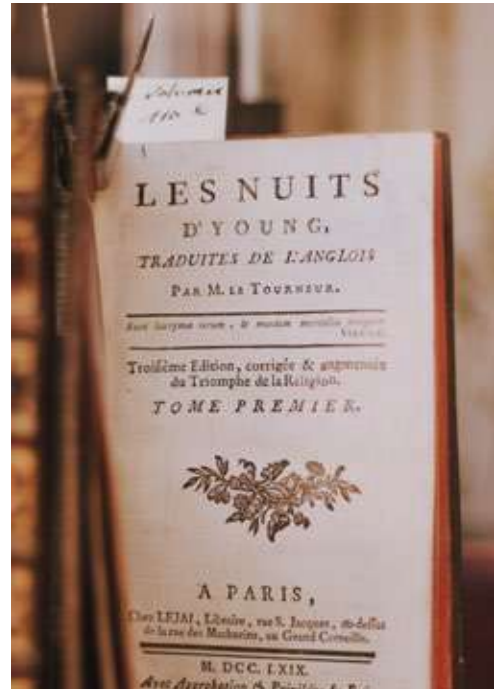
Hallaremos así que, su cristalización en el español conllevará a construcciones determinadas como la subordinación, dado su *continuum categorial* (Company, 2003). A pesar de ello, la distinción y uso de la palabra “que” resulta confusa entre los hablantes del español en México, sobre todo en la forma oral, pues éstos no reconocen las propiedades de la categoría pronominal en relación con la conjuntiva.

En los casos mencionados hasta ahora, se puede ver que el uso del vocablo “que” ha tenido un deslavamiento de su significado, sin embargo, no ha perdido su sentido original (sedimentación), y en cualquiera de los casos, hace referencia a algo que se ha mencionado de forma anticipada en el discurso, y por lo tanto, su distancia conceptual es estrecha. Aunque cabe añadirse que en ocasiones el valor de “que” no hace referencia a un antecedente, y adquiere un valor sustantivado, así en: “El **que**

llegó es mi hermano”, puede suplirse por “**Ese** es mi hermano”.

En cuanto a la otra función de la palabra “que”; es decir, como conjunción o nexos en las oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales, la hallaremos sobre todo en verbos de pensamiento y lengua, como muestra tenemos: “pienso **que** es muy tarde para salir”, en este caso la subordinación puede suplirse por un pronombre neutro **eso** o **esto**, así pues la construcción quedaría: “pienso **eso**”.

Otra forma que ha ganado terreno en el habla del español en México ha sido la conjunción subordinante “que” antecedida de la preposición “de”, dicho fenómeno es llamado *dequeísmo*, el cual es resultado de una variación gramatical a partir del reanálisis (Timberlake, 1977) y, que corresponde a la formulación de un conjunto de relaciones y reglas de una forma distinta, basadas en parámetros lingüísticos y variantes de la construcción con la presencia de ambos elementos en estructuras donde no es necesario su uso, según la norma.



MAT REDING

La *Real Academia Española* define el *dequeísmo* como el uso, normativamente censurado, de la secuencia “de que” para introducir una oración subordinada que no admite ese régimen verbal; como en: “Le dije **de que** viniera” en lugar de “Le dije **que** viniera” (DRAE, 2001).

Por su parte la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), menciona que el *dequeísmo* es:

El uso incorrecto de la secuencia “de que” en las [oraciones] subordinadas sustantivas cuando la preposición “de” no está justificada en ellas desde el punto de vista gramatical, como en: “Creemos *de que* educándonos vamos a convivir mejor”. (*Corpus de Referencia del Español Actual* CREA oral, Paraguay) frente a la variante correcta: “Creemos *que* educándonos vamos a convivir mejor” (NGLE, 2009: 43.6a).

La NGLE también menciona que el uso del *dequeísmo* se ha propagado en forma oral en

el español de América, y en menor manera, en el de Europa y, a pesar de esto, no se recomienda su empleo, pues no es considerado una forma de prestigio en la lengua culta dentro del español contemporáneo. No obstante, ante la gramaticalización de la preposición “de” y la conjunción “que”, pueden verse formas en las que su utilización se adecua en su totalidad al sistema gramatical como en proposiciones: “enterarse **de que**”, “pendiente **de que**”, “el hecho **de que**” (43.6b).

Más que una normatividad de su uso, correcto o incorrecto, el *dequeísmo* también puede observarse desde una perspectiva diacrónica, y por ello puede verse como una gramaticalización continua e inconclusa dada su naturaleza -sobre todo- en la forma oral (Hopper, 1991).

Algunas otras explicaciones acerca de su uso son mostradas por la analogía de régimen en verbos con significados afines, *verbigratia*: “acordarse de” (intransitivo pronominal seguido de un complemento con “de”), y por consiguiente en “recordarse de”, aunque éste no lo admita,



pues recordar es transitivo (recordar algo; algo cumple la función de complemento directo); para ilustrar mejor: “Recuerda **de que** mañana es mi cumpleaños”, donde la forma correcta es “Recuerda **que**...” y no “Recuerda **de que**...”.

También se puede apreciar en construcciones con verbos de comunicación (decir), de cognición (pensar) y de emoción (temer), como en: “Temo **de que** no vengas” > “Temo **que** no vengas” y no “Temo **de que**...”; donde la lengua sigue manteniendo su función comunicativa a pesar de este microquiebre funcional y su mala integración paradigmática (Company, 2003).

Esta mala integración se muestra como resultado de una descompostura funcional de la idea del genitivo objetivo del latín por analogía con los verbos de abundancia o privación (*complere*: llenar), y, de recuerdo u olvido (*oblivisci*: olvidarse) que solicitan como régimen la preposición “de”, así pues, tenemos: *Vivorum memini* “Me acuerdo **de** los vivos” (Cic., *Fi*, 5, 3).

Ahora bien, de forma diacrónica, veremos que en el español medieval la forma “de que” constituía una frase de carácter subordinante, así en el año 1200 d.C. sólo encontramos un documento que hace uso de la construcción en el Corpus Diacrónico del Español (CORDE):

Aquí es la sacrificanza de los .xxx. dineros de que vendio Judas el traydor a Nuestro Sennor Jhesu Cristo (CORDE, 1200, *La fazienda de Ultra Mar*, España).

Mientras que para el año 1300 d.C. encontramos veintidós documentos, donde se evidencia una forma temporal (cuando, desde cuando, una vez que), así en:

SJ uassayllo de cosiment ganare ninguna cosa con su seynnor deue auer la meatat de quoanto que ganare el uassayllo el seynnor. Et no a torna con su seynnor entro a .x. dias sean passados de que sea partido de su seynnor (CORDE, 1300-1330, *Fuero Navarra*, España).

En México, la forma “de que” aparece en el año 1600 d.C. en un Anónimo, dentro del *Fragmento de una Real Cédula* [Varias relaciones antiguas de la Historia de México], con la temática de Cartas y relaciones, y se presenta como equivalente a una oración subordinada final (para que, a fin de que):

Si está dudoso, ningún medio se dará de que no se agravie él y S. M.
(CORDE, 1600, Anónimo, México).

En el *Coloquio octavo del testamento nuevo que hizo Cristo Nuestro Bien* [Coloquios espirituales], “de que” es equivalente a una forma relativa subordinada circunstancial de lugar (en la que, donde):

¡Oh Soberana Excelencia,
Pastor divino y Cordero,
fuente de amor verdadero
que nos llamas a la herencia
de que tú eres heredero!
(CORDE, 1600, González de Eslava,
Fernán, México).

De igual manera sucede en el *Coloquio trece. Coloquio espiritual de la pobreza y la riqueza* [Coloquios espirituales]:

RIQUEZA. Pobreza ¿en qué está
fundada
la gloria de que te precias?
Pues con tus palabras necias
a mí, Riqueza precia,
tan sin causa me desprecias
(CORDE, 1600, González de Eslava,
Fernán, México).

Llegados a este punto, es necesario mencionar que el funcionamiento de la preposición “de” más la conjunción “que” en conceptos de gramaticalización ha sufrido una especialización en su papel de marca de subordinación, y que si bien, su uso en las formas del español contemporáneo ha ido en aumento, se puede evidenciar que es resultado de la confusión,



ORIENTO

pero sobre todo de su persistencia, siendo así que cuando la forma se somete de una función léxica a una gramatical, (puesto que es gramaticalmente viable) los rastros de su significado se mantienen (Hopper, 1991).

Finalmente, también podemos decir que, la frecuencia de su uso ha sido gradual, y, que la manifestación sintáctica de la incorporación de su manejo, también es resultado del punto de vista del hablante; es decir, de un proceso de subjetivización (Langacker, 1991).⁶

Fuentes de consulta

- Company, C. (2003). "¿Qué es un cambio lingüístico?". En F. Colombo y M. A. Soler (eds.). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 13-32.
- Díaz y Díaz, M. (1960). "El latín de la Península Ibérica. Rasgos lingüísticos". En M. Alvar, A. Badia, R. de Balbín y L. F. Lindley Cintra (dirs.). *Enciclopedia lingüística hispánica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 237-250.
- Givón, T. (1983). "Iconic and economic motivation". En *Language*, 59, pp. 781-819.
- Hopper, P. (1991). "On some principles of grammaticalization". En E. Traugott y B. Heine (eds.). *Approaches to grammaticalization*, vol.1: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-35.
- Langacker, W. (1991). "Subjectification". En *Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp.315-342.
- Moreno, J. (1998). *Minucias del Lenguaje*, México: FCE.
- Publius Vergilius Maro. *Aeneid I*. The Latin Library. Disponible en: <https://www.thelatinlibrary.com/vergil/aen1.shtml> [22/05/2020].
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Manual (NGLEM). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. Disponible en: <http://www.rae.es> [22/05/2020].
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: <http://www.rae.es> [22/05/2020].
- Santiago, L. (2015). *Manual de sintaxis latina de casos*. México: UNAM.
- Timberlake, A. (1977). "Reanalysis and actualization in syntactic change". En Ch. Li (ed.). *Mechanisms of syntactic change*. Austin: Texas University Press, pp. 144-177.



MUHAMMAD HAIKAL

La escritura académica en el CCH: explicación desde el enfoque comunicativo y la función epistémica del lenguaje

Iriana González Mercado

Profesora desde hace 15 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Es egresada de MADEMS Español y actualmente dirige *Poiética*, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH. Es profesora incorporada al programa de Jóvenes Académicos en la DGAPA, por lo cual ahora atiende una Plaza de Carrera de Tiempo Completo Asociado C en el Plantel Naucalpan del CCH. Ha impartido diversos cursos para profesores, principalmente en el tópic de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.
irianagm@yahoo.com

Fernando Martínez Vázquez

Profesor de TC Asociado C, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y FES Acatlán, UNAM; Responsable del proyecto INFOCAB La enseñanza de la investigación 1 y 2, Santillana (2004); asesor en la MADEMS Español, UNAM; Coordinador del diplomado Investigación en comunicación, FES Acatlán, UNAM.
emixime@gmail.com

Introducción

La actividad discursiva en la Universidad es un tema que cada vez adquiere nuevas dimensiones de estudio que han propiciado reflexiones significativas acerca del qué, cómo y para qué enseñar y aprender diferentes manifestaciones textuales. En este sentido, son importantes las aportaciones académicas que fundamentan la enseñanza de la lengua a partir del *enfoque comunicativo*, pero también se rescata la *función epistémica* del lenguaje en los procesos de lectura y escritura para la construcción de ciudadanía, perspectivas bajo las cuales se orientará esta exposición.

El texto que a continuación se presenta intenta reflexionar acerca de la escritura académica en el CCH, como una de las prácticas recurrentes, fundamentalmente en las asignaturas correspondientes al Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), pero, también, de las demás materias que conforman el Plan de Estudios del CCH.

La escritura es una práctica diaria en la escuela y constituye uno de los principales peldaños de la *competencia comunicativa*.¹ En efecto, en el ámbito académico se escribe con mucha frecuencia. Como se apunta en el Programa de Estudios, la escritura es un encargo en prácticamente todas las asignaturas del mapa curricular del CCH. El profesor tiene como evidencia del aprendizaje escritos de toda índole, llámese “resúmenes, reseñas, comentarios, reportes de lectura, trabajos de investigación”, por citar algunos ejemplos (CCH, 2016: 9). Pero, si la lectoescritura se valora sólo en función del producto final: ¿en dónde quedan los procesos de construcción, las interacciones con los demás y las experiencias de convivencia

1. Para precisar la idea, la escritura es una práctica diaria en la sociedad, de ahí el interés de proponer una visión epistémica, de acuerdo al enfoque sociocultural, el cual crítica que en la escuela se enseña a leer y a escribir para la escuela y no para la vida o para las funciones sociales, no para ejercer una ciudadanía crítica.

y participación? ¿de qué manera se manifiesta la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura como instrumentos para el ejercicio de una ciudadanía crítica?

El enfoque comunicativo y la enseñanza de la escritura en el CCH

El CCH es una de las tres modalidades del Bachillerato de la UNAM.² La perspectiva disciplinar que este sistema educativo incorpora para la enseñanza de la lengua y la literatura es el *enfoque comunicativo*; con ello, se pretende insertar a los alumnos en contextos reales de comunicación para desarrollar procesos discursivos y de interacción social que conduzcan al incremento de una *competencia comunicativa*.

La materia de TLRIID constituye un eje imprescindible en el Plan de Estudios del CCH. Su propósito principal es desarrollar las cuatro

2. Las otras dos modalidades son la Escuela Nacional Preparatoria y el bachillerato en línea B@UNAM.



RADU FLORIN

habilidades lingüísticas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Daniel Cassany (2011) otorga fundamental importancia a estos haceres para la construcción de la *competencia comunicativa*, les atribuye la responsabilidad de la eficacia en los procesos de comunicación en todos los ámbitos. En el Programa de Estudios se advierte en la necesidad de superar el modelo prescriptivo para la enseñanza de la lengua, impuesto especialmente por la lingüística tradicional; en contraste:

[...]se deben adquirir herramientas para comprender información, llevar a cabo procesos sistemáticos de lectura y escritura, distinguir entre géneros y tipos textuales, identificar las funciones de los actores de la comunicación, así como el reconocimiento de los valores y las representaciones culturales (CCH, 2016: 9).

El propósito del *enfoque comunicativo* será, por lo tanto, desarrollar en todos los estudiantes una *competencia comunicativa* que resulta de la suma de diferentes capacidades, como la lingüística, textual, discursiva, literaria, icónico-verbal y sociolingüística que atiendan la eminente diversidad discursiva.³ La apuesta es que el alumno ponga en práctica todo ese capital con la finalidad de comprender diversas situaciones de comunicación, estructuras textuales y prácticas enunciativas en contextos reales.

En síntesis, el *enfoque comunicativo* es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y de la literatura, que “subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha *competencia comunicativa* de los alumnos, es decir, de

su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (Lomas en Zabadúa y Palacios, 2012: 20).

Sin embargo, la experiencia muestra, incluso en el CCH en donde el enfoque disciplinar es claro, que prevalece una concepción muy práctica de la lectura y la escritura; es decir, se aprende ejercitando una a una las tareas para construir discursos que funcionen en diversas situaciones de comunicación; lo cual no es equívoco, al contrario, un alumno aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, eso es lógico. La acotación se hace en el sentido que plantean González y Salazar-Sierra (2015) cuando refieren que se privilegia la enseñanza de los atributos formales del texto, practicando múltiples tareas de escrituración descontextualizadas, enfocadas principalmente en el producto final, resultado de la imitación de modelos textuales, sin valorar el desarrollo de los procesos de construcción de ideas y conocimientos que otorgan sentido a lo que se lee y se escribe. Al respecto, basta observar el diseño de las unidades temáticas del nuevo Programa de Estudios del TLRIID II: en cada una de ellas se propone un género para leer y otro distinto—quizá de menos complejidad—para ejercitar la escritura, situación que nos invita a pensar en ¿qué se lee? ¿cómo se lee? ¿para qué se lee?

Comprender y producir textos expositivos en el CCH desde la función epistémica

En las actividades de lectura y escritura en el ámbito académico es cada vez más recurrente el empleo de textos expositivos, sin embargo, la inquietud de muchos especialistas radica en la complejidad que los alumnos muestran para redactar de manera coherente este tipo de escritos. La tesis compartida se centra en la funcionalidad que se le ha otorgado a la escritura como medio para producir evidencias del aprendizaje en el aula, sin contemplar

3. En el documento *Orientación y sentido de las Áreas*, se explica con mayor detalle al enfoque comunicativo como el modelo didáctico que se adoptó en el CCH para la enseñanza de la lengua y la literatura. Revisar UNAM (2006). Para ampliar el tema de la *situación comunicativa* se puede revisar Lomas, Carlos, *et. al.* (2003).

procesos de construcción del pensamiento y de investigación que dirijan la creación de conocimientos propios. Evidentemente, la escritura académica está mediada por condiciones pedagógicas que, en la mayoría de los casos, imponen el qué, cómo y para qué escribir, sin contemplar el enfoque didáctico y disciplinar que orienta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Carlino, 2004; Solé y Mateos, 2009; Castelló y Camps, 2013).

Si bien, aprender a leer y escribir diferentes géneros textuales favorecerá la formación integral de los estudiantes, independientemente del área de conocimiento de su interés, la apuesta en el CCH no radica en aventurarse en la escritura de textos que denotan mayor complejidad. La intención, más bien, consiste en identificar las estructuras comunes que significan a los diferentes tipos de texto. Con relación a los enfoques que guían el desarrollo de este trabajo, el adeudo a dicho planteamiento se centra en el reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura como andamios para estructurar el pensamiento y lograr competencias discursivas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable (Serrano, 2014).

Al respecto, Paula Carlino plantea que se debe tener en cuenta que “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sólo sirve para registrar información y comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Citada en González y Salazar-Sierra 2015: 144). Juan Antonio Núñez se suma a esta idea, considerando, además, que “escribir es tomar continuamente decisiones y, por lo tanto, reflexionar; y es a través de este proceso de reflexión como la escritura contribuye al aprendizaje” (Núñez, 2015: 18).

Leer y escribir desde la mirada epistémica consiste en dotar a los alumnos de herramientas para conocer e interpretar su realidad, a partir de una lectura crítica que le ayude a conocer conceptos y definiciones, pero también a generar sus propias ideas para nombrar una complejidad social: “la situación que se



NEEL

vive actualmente en el país se podría revertir gracias a una educación que, además de dotar de conocimientos y técnicas a nuestros estudiantes, también les brinde valores que les permitan un mejor desarrollo social. Valores como tolerancia, respeto, dignidad, solidaridad, que modelen a los ciudadanos responsables desde las instituciones escolares” (Portal Académico CCH, 2019).

Algunas actividades que podrían abonar a esta iniciativa son por ejemplo, escribir un artículo para la revista escolar⁴ y manifestar una opinión respecto a la desigualdad social; transmitir un comentario crítico con base en una disertación de ideas en la clase; o redactar una reseña crítica sobre la película ganadora del Premio Oscar, a partir del reconocimiento de los problemas sociales o humanos que exhibe.

4. En el Colegio existen proyectos editoriales dirigidos a los estudiantes, éstos convocan la escritura de textos en diversos temas de interés juvenil, por ejemplo: *Faná-tika* (música), Proyecto Almendra (literatura) e *Imaginatta* (temas diversos) del CCH Sur.


Potenciar estas capacidades contribuye, en gran medida, a estructurar el pensamiento crítico del alumno que se demanda en el Colegio, como resultado del ejercicio de sus tres principios pedagógicos.

La mirada epistémica de la enseñanza de la lengua propone insertar al joven “en una red de relaciones sociales que le permitan actuar y ser parte activa de una colectividad, integrarse en ella y proceder como participante de un tejido social y cultural” (Serrano, 2014: 117).

Conclusiones

Leer y escribir son actividades ineludibles en los entornos escolares. En efecto, en el ámbito académico se lee y se escribe con mucha frecuencia. La enseñanza de la lengua, en prácticamente todos los niveles educativos, se encuentra inmersa en una cultura académica y pedagógica que, en la mayoría de los casos, determinan el qué, cómo y para qué leer y escribir.

El enfoque epistémico de la enseñanza de la lengua propone potenciar la competencia comunicativa para construir ideas y conocimientos que permitan al estudiante participar de manera crítica en su contexto.

El tránsito por las ciencias del lenguaje consintió el surgimiento de nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje de la lengua, esos planteamientos han sido la base para llegar a los enfoques de carácter comunicativo y epistémico. Mucho se ha avanzado al respecto: se rompió con el modelo convencionalista de sistemas y reglas gramaticales como las máximas del aprendizaje, en cambio, se otorgó un sentido más amplio a la lengua que puso a profesores y alumnos frente a un universo lingüístico definido socialmente. Hoy es necesario hablar de otro tipo de competencias que contribuyan a la estrictamente comunicativa, dada la diversidad de sistemas simbólicos que se aprecian en la sociedad contemporánea. 

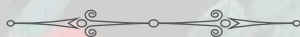
Fuentes de consulta

1. Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26). 321-327. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf (junio 2020).
2. Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. España: Graó.
3. Castelló, M., & Camps M., A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, Vol. 11(1). 17-36. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590/5580> (junio 2020).
4. CCH. (2018). *Cuadernillo de Orientaciones. Suplemento especial. Gaceta CCH*, número 4, 3 de mayo. México: CCH.
5. CCH. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH.
6. CCH. (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH.
7. García P., I. (Coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. España: Graó.
8. González Pinzón, B., y Salazar-Sierra, A. (Eds.) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
9. Lomas, C., (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
10. Lomas, C., (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. España: Paidós.
11. Lomas, Carlos, et. al. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. 2ª Ed. Barcelona: Paidós.
12. Núñez Cortés, J. A. (Coord.) *Escritura Académica. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
13. Portal Académico del CCH. Recuperado en: portalacademico.cch.unam.mx/alumno/CPyS1/U2/escuela/ciudadaniaEscolar (junio, 2020).
14. Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
15. Zebadúa V., M. de L. y García P., E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: CCH-UNAM. Versión digital recuperada en: https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf (marzo, 2019).
16. Serrano, Stella. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. Recuperado en: www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf (junio 2020).

¿Por qué escribo? No lo sé. Jamás he intentado saberlo, pero presiento que si lo intentase no obtendría una respuesta satisfactoria y si la obtuviese, quizá incluso dejase de escribir.

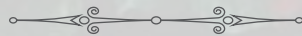
Pues, para mí, escribir es una fatalidad, no una razón; una fuerza natural, no una interpretación.

Felicidad y maldición. No se elige ser escritor (de la misma manera que no se elige ser policía o cazador de leones en el Kilimanjaro), se sigue una intuición, se la obedece, una especie de llamada, una ilusión,



un entusiasmo, un deseo, algo misterioso que deseamos dominar a cualquier precio y a lo que —precisamente porque es imposible— dedicamos nuestra vida... En los países totalitarios, el artista debe elegir entre ser un traficante de palabras (un hipócrita), o un rebelde. Si no, sólo queda el silencio, es decir, la muerte. Porque, en última instancia, escribir es una voluntad de vivir manifestándose.

Reinaldo Arenas





SHELBY MILLER

El fomento a la escritura como una obligación docente

José Daniel Piñón Cuenca

Profesor de las asignaturas Filosofía I y II en el CCH Naucalpan desde agosto e 2009, Licenciado en Filosofía por la FES Acatlán, Maestro en Filosofía por la FFyL, UNAM. Autor de libros de texto de Temas selectos de Filosofía, Ética y Lógica, para Esfinge editorial, así como de una novela breve. mskolnikov00002000@yahoo.com

"The world always seem brighter when you've just made something that wasn't there before."

Neil Gaiman

Cuando me enteré, hace ya varias semanas, del tema de este número de *Poética*, sinceramente, sentí que tenía algo que decir (escribir) al respecto. Y ciertamente pienso que puedo hacerlo, así que intentaré decirlo; sin embargo, me veo en la necesidad de hacer algunas aclaraciones previas.

Primero que nada, debo decir que la escritura es uno de los asuntos más fundamentales dentro de la formación de los individuos. Actualmente en nuestro país se dicen muchas cosas de la promoción de la lectura y de que es importante formar lectores y cosas así, pero a mí no me parece que todo eso se diga muy en serio, aunque sí es un asunto de toda seriedad. No creo que sea serio el supuesto interés por fomentar la lectura, porque muy rara vez se escucha, junto con esa promoción, que también se promueva la escritura. El que lee sin tener alguna idea acerca de la escritura, no lleva a cabo todas sus posibilidades, y lo dice quien no se considera ni un buen lector, ni un buen escritor, pese a que intento hacer ambas cosas de vez en cuando.

Se suele pensar que escribir solamente es aprender las letras, las reglas y estructuras gramaticales y seguir las órdenes o los requerimientos de aquella persona que te solicite, invite u obligue a escribir. Además de las letras y las estructuras antedichas, se piensa que para redactar bien hay que estar sumamente enterados acerca de aquello sobre lo que se quiere o va a escribir, y que el llenarse de información al respecto, garantizará una buena escritura. No obstante, así no se forman los buenos escritores, por lo menos no en el sentido en que lo entiendo. A lo más, así se forman escribanos, reporteros, cierto tipo de periodistas o editores. Y no es que ninguno de estos oficios o profesiones tengan nada de malo. De hecho, esas labores acompañan permanentemente a la escritura.

Antes de seguir debo aclarar qué pienso cuando hablo de escritura y de escritores para que no haya confusión acerca de lo que quiero referir aquí. Entiendo a la escritura como una creación mediante las palabras y los gráficos, y no puedo aceptar que un reporte escrito, un trabajo académico, un reportaje o una enciclopedia sean necesariamente creaciones, en el sentido poético del término.

Es probable que yo haya inventado un sentido, que no es avalado por la Academia de la Lengua Española o por las instituciones encargadas de certificar, validar y regular las palabras de nuestro idioma, pero no es una improvisación. Me explico, considero lo poético precisamente como eso creativo, como esa esencia del trabajo artístico, y que justamente las artes comparten con la naturaleza



FRED PIXLAB

(Platón, 1992, 205c). Se nos recuerda en la obra platónica que poesía (*poiesis*) en un sentido original y prístino, pero también más adecuado a lo que los griegos pensaban cuando hablaban de esto, es aquello que la naturaleza (*physis*) lleva a cabo de manera constante y permanente: renacer, recrearse, mantenerse siendo ella misma, a pesar de dejar de serlo a cada momento (Aristóteles, 2001, 201a; y la introducción hecha a dicha obra por Antonio Marino).

De acuerdo con lo anterior, pienso en la escritura más que como una habilidad o capacidad técnica de aprender a decir con gráficos cualquier cosa que se quiera decir, a aquella capacidad imaginativa de crear mundos y situaciones mediante el lenguaje gráfico, el primer sentido que le da la RAE a este término. No cualquier documento escrito equivaldría a escritura, desde esta perspectiva.

Así, a riesgo de sentir de la opinión mayoritaria en los ámbitos académico, docente y de investigación actuales, yo pensaría que sí, es importante que los estudiantes de bachillerato aprendan a escribir, pero no sólo para sacar dieces o hacer reportes perfectos, sino para

fomentar su desarrollo creativo e imaginativo, lo cual hace mucha falta en nuestro país, dadas las condiciones políticas, económicas, sociales y principalmente culturales.

Todos los oficios y profesiones relacionados con la escritura como técnica, mencionados arriba, pueden relacionarse con su proceso creativo y poético (dirían algunos, *literario*), en efecto; pero pueden no hacerlo. Por esto último, considero que la escritura en el bachillerato debe ser fundamental en el desarrollo de los jóvenes, para aprovechar tanto la información, la habilidad gramatical y de redacción, el ingenio periodístico o de reportero, como todas las otras ventajas que esas técnicas pueden aportar a la escritura.

Y es que un buen escritor, un literato, seguramente sabrá redactar un buen trabajo académico, un excelente reportaje, o copiar hábilmente los dictados de su patrón, en caso de encontrarse en alguna situación que lo requiera. Seguramente logrará escribir todo eso con maestría, fluidez y estilo propio, pero no se verá limitado a esos tipos de escritura.

Considero que el bachillerato no debería ser un lugar en que se enseñe a escribir



SHELBY MILLER

técnicamente a los jóvenes; eso debería lograrse en las etapas previas de su formación, para que, en este nivel educativo simplemente se permitiera que cada joven se dedicara a elegir en qué tipo de escritura se va a desarrollar. Incluso quienes prefiriesen las matemáticas, la física, la química o alguna de esas materias que parecen no necesitar de la escritura, podrían aprovechar el saber redactar mejor (con más creatividad e imaginación).

Tenemos la costumbre de pensar que la imaginación está en contra de la veracidad de la realidad. Cuando pensamos en escritura imaginativa, quizás pensemos en la ensoñación o fantasía de un individuo insatisfecho con sus propias circunstancias que lo llevan a evadir esa realidad en que nos encontramos y muchas veces nos decepciona o nos pone tristes o nos hace enojar. Cierto que en muchos casos la escritura imaginativa puede ser eso, pero no nada más.

La imaginación nos puede llevar a explorar los límites que nos son impuestos por la naturaleza misma de aquello sobre lo que queremos escribir, o nos vemos en la necesidad de escribir. Y la imaginación nos puede ayudar a enriquecer lo que se escribe o se reporta, sin llegar a decir mentiras al respecto.

Es cierto que en la mayoría de las profesiones se busca que las cosas sean dichas o escritas con la mayor fidelidad a como son las situaciones acerca de las que se escribe; incluso se pretende que cada afirmación que se hace tenga un respaldo en evidencias, ya documental, experimental o empírico. Esto limita muchísimo la imaginación y la creatividad de los potenciales escritores y los reduce a técnicos de la palabra, lo triste es que una de las primeras enseñanzas que se les da (que somos todos los que hemos pasado por el bachillerato, la

universidad o por muchas de las actividades profesionales que hay en el campo laboral), es a no cuestionar los límites ni las reglas. No se puede trasgredir una regla gramatical porque eso hacen los iletrados, tampoco una convención editorial porque eso hacen los no profesionales, etcétera.

Quien escribe se ve reducido a un conjunto de reglas y de normas cuyo sentido muchas veces no es del todo claro. No me refiero a las gramaticales y de redacción, aunque siempre existirán movimientos artísticos, poéticos y de pensamiento como el dadaísmo (Tzara, 2002), que nos recordarán que la transgresión puede darse e incluso que es hasta cierto punto benéfica y liberadora. Más bien, me refiero a

Quien escribe se ve reducido a un conjunto de reglas y de normas cuyo sentido muchas veces no es del todo claro.

las convenciones académicas y a los requisitos formales a los que, he sido testigo, pueden llegar a apegarse algunas personas como para negar un voto favorable a un trabajo de titulación impecable de un aspirante al título de licenciatura.

Siempre he creído que uno tiende a escribir como habla, que habla como piensa, y que si uno escribe desordenadamente quizás es porque hable con desorden, porque sus ideas o pensamientos son dispersos.

En ese sentido, si uno se esfuerza por escribir mejor, uno tenderá a hablar mejor y también a tener ideas más ordenadas. Una escritura impecable, creativa e imaginativa, seguramente será el reflejo de un individuo equilibrado en su modo de hablar y en su modo de pensar, independientemente de que sea un adolescente y le falte conocer muchas cosas, su vida quizás tienda a ser más equilibrada.

Si uno aprende a escribir técnicamente bien, pero sin creatividad ni imaginación, entonces uno seguramente será muy bien hablado y respetuoso, también sabrá seguir muy bien órdenes o repetir lo que se le dice, creyendo que piensa; pero si el pensamiento



JOHN MARK SMITH

es, en esencia libre, entonces la vida de esos individuos carecerá de la libertad necesaria para desarrollarse plenamente, incluso para pensarse y repensarse cotidianamente.

Decía el filósofo Sócrates, frente al tribunal ateniense, que una vida humana sin examen cotidiano no es digna de ser vivida (Platón, 2019, 38a). ¿Qué quiere decir esto? Que una persona que está dispuesta a vivir sin cuestionarse a sí mismo, a sus actividades y a su realidad, desperdicia su tiempo en este mundo. Y uno se cuestiona precisamente al tomar distancia de sí mismo y reflexionar acerca de sus propias posibilidades; transgredir la propia personalidad, los hábitos y los gustos. En otras palabras, ser creativos e imaginativos.

Sólo si nos imaginamos a nosotros mismos distintos, podemos ser distintos, y serlo no es siempre malo o negativo. Más bien, es parte del propio desarrollo de nuestro ser más íntimo. La escritura, como proceso creativo e imaginativo nos ayuda a abrirnos a eso justamente.

Por todo ello es que, si me preguntan a mí, profesor de Filosofía en el Colegio de Ciencias y

Humanidades, plantel Naucalpan, si la escritura es importante en el bachillerato, tendré que responder que sí lo es. Que es necesaria para el pleno desarrollo de los jóvenes, pero no para que me entreguen un trabajo de 20 o 50 cuartillas en un mes o una semana, acerca de un tema que yo les impongo, sino para que ellos mismos aprendan a descubrirse a sí mismos en las palabras, tanto las que leen o intentan leer como las que escriben o intentan escribir.

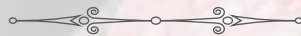
Nuestra labor como docentes es colaborar a la plena formación de los estudiantes. De ahí, que fomentar la escritura, no sólo en nuestra disciplina, sino en general y siempre con creatividad e imaginación debería ser uno de nuestras principales obligaciones docentes.☺

Fuentes de consulta

1. Aristóteles. (2001). *Física*, México: UNAM.
2. Gaiman, N. (2015). *Art matters Because your imagination can save the World*, New York: HarperCollins Publishers.
3. Platón. (2019). *Apología de Sócrates*, en *Diálogos I*, Madrid: Gredos.
4. Platón. (1992). *Banquete*, en *Diálogos III*, Madrid: Gredos.
5. Tzara, T. (2002). *Siete Manifiestos DADA*, Barcelona: Tusquets.

Escribo en el olvido
en cada fuego de la noche
cada rostro de ti.
Hay una piedra entonces
donde te acuesto mía,
ninguno la conoce,
he fundado pueblos en tu dulzura,
he sufrido esas cosas,
eres fuera de mí,
me perteneces extranjera.

Juan Gelman





DARIUSZ SANKOWSKI

Alfabetización científica, argumentación y escritura

Pedro Ángel Quistian Silva

Licenciado en física por la UAM-Iztapalapa, M. en C. con especialidad en óptica por el INAOE. Profesor titular C de tiempo completo en el CCH Naucalpan desde hace 22 años y diez meses. Ha sido, además, funcionario e integrante de diferentes comisiones académicas: jefe SILADIN central, consejero académico, comisión dictaminadora. Ha sido jurado en concursos de oposición de carrera y asignatura. Ha tomado varios cursos y diplomados y también los he impartido.
quistian@comunidad.unam.mx

Introducción

Estamos viviendo una situación inédita, quizá no inesperada, pero tampoco atestiguada por ninguno de nosotros con anterioridad. Y al mismo tiempo que hay un campo de batalla contra la enfermedad, hay una lucha por las ideas, una disputa en la que se ponen en duda principios que han guiado el avance científico, dando crédito a peligrosas teorías de conspiración. Estas ideas no son inocuas, el resultado es la inactividad donde debiera haber acción o la franca participación en actividades de riesgo. Un ejemplo grave y pertinente son los antivacunas, que han provocado el regreso de enfermedades que se consideraban erradicadas, algo que incluso la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha considerado uno de los diez principales problemas de salud a nivel mundial en el 2019, al cual le llama *renuencia a la vacunación*¹.

En la coyuntura actual los antivacunas siguen activos al lograr que uno de sus videos, *Plandemic*, sea ampliamente visto y compartido², abonando en contra de los esfuerzos para combatir el coronavirus. ¿Qué harán estas personas y sus seguidores si se logra desarrollar una vacuna en meses próximos? Algo que parece la única forma confiable de parar la propagación en el corto o mediano plazo.

¿Qué impulsa a las personas a creer ideas como éstas sin mayor análisis? ¿Por qué no hay mecanismos que les permitan pasar por la criba de la razón tales afirmaciones? Sin duda estos son tiempos interesantes para los psicólogos e investigadores de la conducta humana, quienes tienen extensas posibilidades para su quehacer con estas cosas; no obstante, es urgente la acción por sus consecuencias, potencialmente mortales. En el contexto de la enseñanza del Bachillerato, espejo donde mirar nuestro quehacer cotidiano, el perfil de egreso

menciona que el alumno a su paso por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), deberá adquirir, entre otras, las siguientes habilidades³:

- Tomar decisiones de manera informada y responsable
- Analizar y argumentar sus puntos de vista

Estas habilidades son puestas a prueba en la emergencia de estos días. ¿Salimos bien librados? ¿Logramos que nuestros alumnos tengan lo que el perfil dice?

Alfabetización científica

Parte del problema planteado en las líneas anteriores, radica en la falta de alfabetización científica del ciudadano común:⁴

Los datos de encuestas en varios países, incluidos el Reino Unido, los Estados Unidos, Francia, Austria y Alemania, han mostrado que la teoría de la conspiración del coronavirus más popular es que el virus fue creado por el hombre: el 62% de los encuestados en el Reino Unido cree que esta teoría es cierta en algún grado, el 21% estuvo de acuerdo, en mayor o menor medida, que el coronavirus es causado por 5G y es una forma de envenenamiento por radiación transmitida a través de ondas de radio. En comparación, el 19% estuvo de acuerdo en que los judíos han creado el virus para colapsar la economía para obtener ganancias financieras.

Si uno les da crédito a explicaciones tan poco sustentadas y que relacionan cosas tan inconexas como los virus y las radiaciones electromagnéticas, evidentemente adolece de conocimientos puntuales sobre qué son las ondas electromagnéticas, la interacción de éstas

1. <https://www.who.int/es/news-room/feature-stories/ten-threats-to-global-health-in-2019>

2. <https://centerforinquiry.org/blog/plandemic-asks-questions-but-wont-answer-them/>

3. https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

4. <https://theconversation.com/four-experts-investigate-how-the-5g-coronavirus-conspiracy-theory-began-139137>

con la materia viva, las telecomunicaciones, los virus y cómo se replican, etc., además del cómo se argumentan y sustentan los fenómenos de una manera tal que se basen en evidencia, más allá de especulaciones infundadas⁵.

Pero entonces ¿qué es esta alfabetización científica? y ¿cómo sabemos que alguien está científicamente alfabetizado? Un documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) dice:

5. <https://allianceforscience.cornell.edu/blog/2020/05/5g-covid-terioa-de-conspiracion/>. Este video que ya está traducido al español pero tiene que autorizarse, argumenta muy bien porqué el 5G es inocuo: <https://www.youtube.com/watch?v=i4pxw4tYeCU> En este otro enlace explican muy bien qué es el 5G: <https://www.xataka.com/moviles/banda-milimetrica-mmwave-que-que-este-5g-rapido-como-fibra-optica-que-nos-han-prometido-operadoras>



TOA HEFTIBA

En una primera aproximación dicha alfabetización científica, significará, que la gran mayoría de la población dispondrá de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria, **ayudar a resolver los problemas y necesidades de salud y supervivencia básicos**, tomar conciencia de las complejas relaciones entre ciencia y sociedad y, en definitiva, considerar la ciencia como parte de la cultura de nuestro tiempo.⁶

Como puede verse, tener una alfabetización científica implica integrar, en el máximo nivel, conocimientos, actitudes y valores relacionados con la ciencia y la ciudadanía. Considerada en un contexto evolutivo de la enseñanza, la alfabetización científica es la etapa más avanzada en lo que alguien llamo hitos en la enseñanza, de los cuales ha habido tres⁷:

- I. La alfabetización en sentido literal.
- II. La aparición de la Enseñanza Profesional.
- III. La revolución de la alfabetización científica, que se está produciendo en el momento actual en el mundo occidental.

El hito I consiste en la apropiación por parte de la mayoría de la población del lenguaje escrito y todo lo que conlleva aparejado (libros y escritos en lenguaje popular, alfabetización, escuelas, etc.). El hito 2 consiste en la trasmisión de oficios y quehaceres especializados en escuelas creados exprofeso para ese fin, algo que antes no era muy sistemático y ocurría casi siempre entre padres e hijos o familiares cercanos, y usualmente con cercanía geográfica. La etapa tres, la de la alfabetización científica, consiste en la democratización del conocimiento científico.

Es importante recalcar que no es sólo la adquisición de ciertos conocimientos y métodos sino *la actitud ante los argumentos*.

6. <https://www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa4/m04p35.pdf> el subrayado es mío.

7. <http://museovirtual.csic.es/salas/conocimiento/senado/se3.htm>



THAI AN

La alfabetización en ciencias básicamente implica:

- Saber distinguir entre observación (información) e inferencia (interpretación).
- Entender que la ciencia y sus teorías no son opiniones, creencias o nociones no sustentadas.
- Aprender cómo las teorías se construyen y se ponen a prueba, cómo adquieren una validez temporal, en qué sentido son modificables y cómo continuamente son refinadas y precisadas por nuevos estudios.
- Saber que las afirmaciones sustentadas en resultados confirmados responden a las preguntas: ¿cómo sabemos tal cosa?, ¿por qué lo sabemos?, ¿cuál es la evidencia de que así es?, y saber diferenciarlas de las que no han sido verificadas y de las que se asumen como acto de fe.
- Entender al menos algunas formas cómo la ciencia y la tecnología impactan en la sociedad.

Es claro que las personas con problemas de acceso a la educación tienen menos posibilidades de estar científicamente alfabetizadas, pero ¿nuestros alumnos lo están? Evidentemente, responder a esta pregunta implica una investigación profunda y, por ahora, sólo podríamos especular en función de nuestra experiencia personal como docentes. Hay, no obstante, una manera operativa de constatarlo: viendo el crédito que le dan a las ideas de conspiración (pues están mal sustentadas, son contradictorias y poco coherentes⁸) y cómo las discuten. Y es esta parte donde la escritura toma un papel relevante.

Escritura y argumentación científicamente alfabetizada

En estos días de cuarentena y permanencia en casa, las redes sociales aumentaron su preponderancia. Esto tiene aspectos que deberán ser analizados con herramientas metodológicas y conceptuales, tal vez incluso inéditas. En la ya de por sí saturada vida social electrónica, se luchan varias batallas ideológicas que han aumentado de intensidad a raíz de la pandemia. Y es aquí donde la lectoescritura también ve magnificada su participación: Facebook y Twitter se han convertido en la principal fuente de noticias, junto con plataformas como YouTube. Estas redes y plataformas han logrado que ideas que antes alcanzaban una difusión reducida ahora sean vistas y compartidas por miles de personas. ¿Cómo se valida todo este caudal de información? ¿cómo confiar en lo que se lee, escucha y ve? Antes de las redes sociales y el internet había dos alternativas: o se confiaba en los filtros que los mismos medios tenían (por ejemplo, en comités que decidían qué se imprimía o se pasaba al aire), o en

8. Véase por ejemplo: Coronavirus, 'Plandemic' and the seven traits of conspiratorial thinking, en línea en <https://theconversation.com/coronavirus-plandemic-and-the-seven-traits-of-conspiratorial-thinking-138483>

consumir lo que llegaba y tratar de ser crítico escuchando y discutiendo en los reducidos grupos (familiares, de compañeros de trabajo, o con suerte, de ambientes un poco más extensos y académicos). Y en esta sociedad preinternet había una figura de gran relevancia para poner un poco de orden: el intelectual (o en ciencia y tecnología el equivalente, el experto con habilidades comunicativas⁹). No obstante, el papel del intelectual y el del experto científico empezaron a ser cuestionados por su papel, en ocasiones cercano al poder¹⁰. En el caso del experto, sobre todo el de ciencias naturales, y el tecnólogo, este papel también empezó a ponerse en duda por su cercanía con grandes compañías y, por supuesto, también con la política¹¹.

9. Cuando me refero a ciencia acá, estoy pensando en ciencia en su sentido más amplio, incluyendo ciencia social, humanística y natural.

10. Hay un estudio muy interesante sobre esta crítica y distanciamiento de los intelectuales en Latinoamérica, y el desplazamiento de la confianza en los escritores en favor de los músicos. Ver referencia [2].

11. Un artículo que analiza, con aterradora clarividencia, y que a la luz de las circunstancias actuales es más que pertinente, es la referencia [3]. En él se muestra claramente la desconfianza en las instituciones y los científicos en torno a las medidas tomadas contra el zika en nuestro país entre 2016-2018. Las conclusiones acerca de las causas y las consecuencias de la desconfianza sobre la ciencia son igual de válidas hoy.

Como puede verse, la desconfianza en instituciones e individuos es anterior. No obstante, creo que se acentuaron con internet y las redes sociales, o por lo menos se hicieron más visibles. Si bien es cierto que ésta es mi percepción y que puede y debe ser discutida con más cuidado.¹² Sin embargo, hechos que me hacen creer que hay un aumento de la desconfianza en la ciencia son los antivacunas (anteriormente las personas sí se vacunaban como se nota porque se logró erradicar varias enfermedades), los terraplanistas, los anti5G, que incluso están destruyendo antenas e instalaciones, y varios ejemplos más.

Pero, lo importante es que, con mayor o igual desconfianza, algo que está sucediendo, es que los debates están teniendo lugar en las redes y el internet. Y en una gran medida estas ideas se transmiten, argumentan y discuten por la vía escrita.

Sin llegar a defender la postura del círculo de Viena (y que se me acuse de positivista), la escritura aclara mucho el razonamiento, incluso en las redes sociales. Y esto es así porque en persona las emociones interfieren más que en el solitario acto de escribir, al obnubilar el

12. La primera cuestión obvia es que se debe definir que se entiende por confianza o desconfianza en la ciencia, y a partir de ahí definir los instrumentos metodológicos más pertinentes para hacer mediciones y apreciaciones cualitativas. Una interesante referencia que aborda este problema es la (4)





FOTOGRAFIERENDE

razonamiento. Es cierto que probablemente algunas personas tengan el don de expresarse con gran claridad mediante la voz¹³, o que incluso se hable del magnetismo (obviamente mal usado) que tenían personajes como Hitler, no obstante, la mayoría no tenemos ese don.

Puede verse, por tanto, la importancia de la argumentación escrita en dos aspectos:

- 1) Permite un mejor debate al domeñar las emociones y hacer posible reposar las ideas
- 2) Es un instrumento esencial para combatir ideas y teorías que pueden resultar incluso peligrosas.

No soy ingenuo y antes de que se me considere

13. decía Borges: "Todos los grandes maestros de la humanidad han sido, curiosamente, maestros orales." Y se refería a maestros como Sócrates, Buda o Jesucristo. Recomiendo leer su precioso ensayo acerca del libro y la palabra escrita en: <http://www.laserpblanca.com/borges-el-libro>

idealista, entiendo que no basta con escribir y expresarse bien para lograr que un debate sea "ganado" (no por lograrlo, si no por buscar un mejor entendimiento basado en argumentos sólidos y bien pensados). En este sentido, escribir y argumentar bien por escrito, sería lo que en matemáticas se llamaría una condición necesaria pero no suficiente.

Conclusión

En este ensayo intenté (juzgue el lector si lo conseguí) mostrar que hoy, con la urgencia de la pandemia, es necesario que nuestro alumnos consigan ciertos logros que el perfil de nuestro Colegio espera, y en particular, que se requiere que los jóvenes sean científicamente alfabetizados y competentes al expresarse por escrito. ¿Queda para futuras investigaciones saber si lo logramos? 📧

Fuentes de consulta

1. Sabariego, J., & Manzanares, M. (2006). *Alfabetización científica*. Ciudad de México: OEI.
2. Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Siglo Veintiuno Argentina.
3. Rodríguez Medina, L., Pandal de la Peza, A., y Shrum, W. (2019). *Sobre la desconfianza en la ciencia y la política: el brote de zika en México, 2016-2018*. *Sociológica (México)*, 34(96), 205-238. Recuperado en 15 de junio de 2020, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100205&lng=es&tlng=es
4. Hermerén, G. (2020). Trust and mistrust of science. *Trust at Risk: Implications for EU*, 31. Recuperado el 15 de junio de 2020 de <http://www.bramlancee.eu/wp-content/uploads/2017/03/trustatrisk.pdf#page=33>



PIXABAY

“La escritura científica, semillero de lectura y redacción para los alumnos del CCH”

Alberto Hernández Peñaloza

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM, con estudios de maestría en Ciencias Biológicas, se ha desempeñado como profesor de Biología Celular y Tisular en la Facultad de Medicina UNAM. Actualmente se desempeña como profesor de Carrera Titular B de tiempo completo definitivo, en las asignaturas de Biología I a IV, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.
altobe2015@gmail.com

Maritza López Recillas

Ingeniera Química por la Facultad de Química de la UNAM, realizó una estancia en el extranjero en el Programa PAAS IV en Calgary Canadá, con el grado de maestría en Educación en Ciencias. Actualmente es colaboradora en el Centro de actualización docente de la Facultad de Química y profesora de Carrera Titular C de tiempo completo definitiva, en el plantel Naucalpan en Química I a IV.
maritzarecillas@gmail.com

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es un bachillerato de cultura básica y con un sentido propedéutico, tienen como objetivo en su modelo educativo, formar al alumno en conocimientos, en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien en el egresado un desempeño más creativo, responsable y comprometido con la sociedad y a la vez que lo habilite para continuar estudios superiores, por otra parte es prioridad mejorar la calidad de los aprendizajes mediante sus principios básicos, *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser* (Programas CCH, 2016).

Los programas de estudios actualizados de Química y Biología como ciencias que contribuyen a la satisfacción de las necesidades sociales y forman parte de la cultura básica del estudiante, al aportar información y procedimientos para interactuar de manera fundada y crítica con su medio natural y social.

Los Programas, consideran de forma primordial, la interdisciplina, la metodología científica y señalan insistentemente, los

aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades, como; la investigación experimental y documental; las habilidades de comunicación oral y escrita, tema del que hablaremos en este artículo.

En la actualidad, hay un gran flujo de información en la web, esto nos ofrece la ventaja de tener un mayor número de fuentes de información, pero la desventaja es que los alumnos copian información indiscriminadamente y se olvidan de escribir correctamente; todavía se complica más, si lo tienen que hacer en un lenguaje científico, lo cual implica un gran reto.

Los estudiantes, están acostumbrados a los mensajes visuales y auditivos, descuidando la lectura y la escritura, no saben leer, apenas decodifican el código lingüístico sin comprender el significado y sentido de lo que leen, mucho menos saben escribir apropiadamente y si se trata de un lenguaje científico es todavía más complicado que los alumnos lo hagan (Gordillo, Alfonso. A, 2017).

Las recomendaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), señalan que leer y escribir bien, marca la diferencia, “un buen nivel de lectura y escritura, es la base, no solo para que los estudiantes logren mejores aprendizajes en áreas como matemáticas y ciencias sino también para que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo para participar activa y constructivamente en la sociedad. No alcanzarlos pone en riesgo las posibilidades de culminar sus estudios e insertarse exitosamente en la vida social, cultural y productiva”. Los resultados en la lectura indican que el 42% de los estudiantes de 15 años se encuentran por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de PISA. Es decir, estos jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos e información implícita para comparar, contrastar ideas, argumentar mediante la escritura, para asumir una posición crítica y argumentada



AARON BURDEN

sobre las mismas. El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (PISA, 2015).

Las habilidades comunicativas de leer y escribir, hablar y escuchar, son las competencias de pensamiento que implica comprender: entender, interpretar, argumentar, proponer y generar conocimientos. La mayoría de los estudios de la neurociencia señalan que el lenguaje y pensamiento están unidos y que la comprensión se explica como un proceso complejo. Por lo que la expresión y la argumentación escrita se dificultan para los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

¿Cómo escriben los alumnos del CCH, en un lenguaje científico?

Para producir un texto científico, recomendamos a los alumnos una serie de pasos: saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar la información a las características del texto que están produciendo, además de conocer el

lenguaje de la ciencia de la que se va a desarrollar el tema (Química, Biología, Física o alguna otra), también debe estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales y debe conocer las convenciones relacionadas con la ortografía y con el tipo de texto que están escribiendo; nuestra propuesta en el aula con nuestros alumnos, es utilizar el modelo cognitivo de Flower y Hayes (Briceño Márquez, J 2014), consideramos que es una propuesta interesante en la que se explica estrategias que se utilizan para redactar y las cuales desarrollamos en el aula: *Planificación*, en donde definen objetivos, generan ideas, organizan y establecen un plan que guiará su artículo científico. *Textualización*, implica el conjunto de operaciones en donde los alumnos transforman los contenidos en un lenguaje escrito organizado (exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas y sintácticas) y por último la *Revisión*: en la cual realizan la lectura, corrección y mejora del texto en función de los objetivos del escrito y evaluación del contenido, convirtiéndose en una estrategia para el estudiante, debido a que permite organizar el conocimiento científico y reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y de esta forma establecer diferencias entre un orden narrativo y expositivo.



DANIEL SCHLUDI

La mejor manera
de aprender a
escribir un escrito
científico es, hacerlo
y, someterlo a la
crítica de revisores...

Sugerimos a los alumnos consideren para sus escritos científicos, hacer los siguientes puntos, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, que nos señala que la finalidad esencial de un escrito científico es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna. Es por ello la importancia del aprendizaje y la aplicación de los tres principios fundamentales de la redacción científica: Precisión, claridad y brevedad, además de realizar las citas y referencias pertinentes de consulta.

Por eso sugerimos a los alumnos que la mejor manera de aprender a escribir un escrito científico es, hacerlo y, someterlo a la crítica de revisores, porque el autor, al repasar el texto, lee lo que escribió y pensó; cuando se somete a un revisor, este sólo lee lo que se escribió, esta lectura permite la detección de errores y la expresión de ideas incompletas desde una posición externa que ayudan al autor a corregir sus deficiencias.

La propuesta que planteamos para los alumnos del Colegio, son los *semilleros de lectura y redacción*.

Esta propuesta considera la necesidad de incluir en la definición curricular del Colegio un espacio para abordar el proceso de lectura y escritura como componente básico para la fundamentación formativa de

todos los estudiantes y la opción de abrir un espectro de posibilidades específicas para el desarrollo particular de cursos, prácticas como talleres, redacción de escritos y seminarios de comprensión de textos científicos que permitan mejorar los procesos de investigación.

Lo anterior significa que, en términos curriculares, el Colegio posibilitaría a todos sus estudiantes, en primera instancia, el desarrollo de un dominio básico de los procesos de lectura y comprensión de textos científicos y, de manera complementaria, el desarrollo de competencias para la mediación de sus formaciones disciplinarias específicas a través del reconocimiento prototípico de los textos.

Formación de Semilleros de Redacción

La propuesta tiene por objetivo, promover la formación del estudiante del CCH en el campo de la investigación en redacción de textos científicos, con la posibilidad de escribir su propio artículo científico para ser publicado en las revistas del Colegio, además de liderar iniciativas de formación e investigación de los grupos comprometidos con el semillero, en el contexto de las asignaturas de interés, para facilitar la escritura de artículos científicos como una actividad cotidiana.

El semillero de investigación en redacción de textos científicos, se plantea como un escenario que propicie en el estudiantado del CCH en concordancia con su visión, el surgimiento del espíritu de investigación como un proceso formativo en el cual el docente es el eje fundamental, porque orienta procesos en cada una de las disciplinas. Por lo tanto posibilita la reflexión de aspectos teóricos, metodológicos, hacia una práctica en torno a un tema o situación problemática, relacionados con la ciencia, sociedad, el medio ambiente, la industria y la tecnología.

El semillero de investigación en redacción de escritos científicos, lo proponemos como una estrategia de planeación del área de investigación para promover el desarrollo en la comunidad estudiantil hacia la investigación, en

donde los docentes participarán activamente con los alumnos, como facilitadores en la elaboración de escritos científicos. Este espacio será un escenario posibilitador de personas críticas en temáticas de actualidad y de su entorno.

Otra herramienta de la que haremos uso, son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), incorporaremos un Banco de libros electrónicos, que podrán consultar mediante la plataforma de Dirección General de Bibliotecas UNAM <http://dgb.unam.mx>, los alumnos elegirán la temática de la cual realizarán sus escritos científicos, los cuales presentarán, mediante infografías, al finalizar el taller del Semillero de Redacción.

Como conclusión

Se encuentra que en este contexto, en nuestra experiencia docente hay cierta resistencia heredada de la educación media superior a asumir las tareas que implican leer y redactar en cada una de las asignaturas científicas, además frente al temas de investigación no lo consideran motivador, solo algunos docentes promueven la escritura científica, cuando los alumnos desarrollan proyectos en algunos espacios como foros, congresos o encuentros estudiantiles.

Pese a que el Colegio de Ciencias y Humanidades en su modelo educativo y en el enfoque de los programas de estudio de formación en la investigación, desarrolla procesos para escribir artículos de ciencia con los alumnos, no hay una respuesta adecuada y coherente para participar activamente en estos procesos que implican escribir los diferentes textos de publicaciones que tiene el Colegio y la Universidad, y si algunos se atreven a hacerlo, estos tienen deficiencias en su estructura textual.

Esta situación problemática que presentan los estudiantes hace concluir que existe una contradicción fundamental que se refleja en las dificultades que presentan los estudiantes en sus habilidades comunicativas y las exigencias que se le plantean para la escritura de los diferentes textos, incluso los científicos, tan necesarios para cualquier profesión y para el desarrollo del saber. ©

Fuentes de consulta

1. Briceño, Márquez, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes. Una Estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Colombia: Universidad de Tolima. Recuperado el 10 de junio del 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068086.pdf>
2. Carrasco Altamirano, A.; Encinas Prudencio, M.; Castro Azuara, M., & López Bonilla, G. (2013). *Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 349-354. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200002&lng=es&tlng=es.
3. CCH. (2016). *Programas de Estudio de Ciencias Experimentales*. Química I-IV. México: UNAM.
4. CCH. (1971). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
5. Cortés, Barre, M. (2009). *Como escribir una artículo científico*. Universidad Javeriana. Colombia. En: revista Volumen 23 - No. 4, diciembre.
6. Day, Robert, A. (1990). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington. N.Y.: Organización Mundial de la Salud.
7. Escalante de Urrecheaga, D. (2009). *La escritura científica: destreza esencial para transformar el conocimiento*. Ponencia presentada en la Jornada Previa de Región del V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Pedro Rincón G.", San Cristóbal, 30 de mayo.
8. Ferrer, Cutié, M. (2009). *La escritura científica: ¿un problema de formación o de información?*. ACIMED, 20(5), 1-8. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001100001&lng=es&tlng=es.
9. Gordillo Alfonso, A. (2017). *La escritura científica: una revisión temática*. Signo y Pensamiento. XXXVI(71), 52-64. Recuperado el 11 de Junio de 2020. ISSN: 0120-4823. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86054913003>
10. López Leyva, S. (2013). *El proceso de escritura y publicación de un artículo científico*. Revista Electrónica Educare. 2013, 17(1), 5-2. Recuperado el 11 de Junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789002>
11. PISA. (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Resultados. México.



THAI AN

Escribir, para compartir(me). Autohistoria en Psicología

Marco Antonio González Villa

Licenciatura Psicología UNAM. Pasante maestría Psicología Social UAM-X. Especialista Competencias Docentes UPN. Maestro Ciencias de la Educación UDEM-ETAC. Maestrante Investigación Educativa ISCEEM. Doctorando en Educación CEAMER, editorialista Revista *Educ@mos*. Profesor Psicología CCH Naucalpan, 13 años de antigüedad.
antonio.gonzalez@iztacala.unam.mx

Escribir...para quien nos lee

Escribir no es una actividad innata o de orden natural, requieren de la mediación de la cultura y de lo social para ser apropiadas por un individuo; no es posible sin la presencia formativa de un otro, de ahí su complejidad inicial.

Escribir vendrá posteriormente a la lectura, ya que demanda un esfuerzo mayor al implicar la motricidad fina de una persona, lo que requiere de un entrenamiento de varios años para lograr el control manual y digital necesario.

Lo más adecuado sería adquirir ambos procesos entre los 6 y 7 años, no sólo por la dificultad que a nivel neuropsicológico existe, sino también porque es la etapa en el desarrollo de una persona en la que deja atrás una postura egocéntrica y empieza a estructurar su pensamiento en función de lo social (Piaget, 1991). Los años previos del preescolar ayudan al desarrollo y fortalecimiento de la pinza, unión del dedo pulgar con el índice, de mucha ayuda para escribir, lo cual, a nivel cerebral, genera un sinnúmero de conexiones sinápticas y con ello aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Escribir sigue el mismo camino y la misma lógica que la lectura. Se escribe siempre pensando en el lector, quien solicita un escrito o en el público imaginario que se concibe, que se recuerda, que preexiste aún sin conocer o saber de su real o posible existencia; se escribe incluso para uno mismo, para la persona en la que me convertiré con el paso de los años.

Escribir y leer son, por tanto, actos que develan al ser, lo que uno es, lo que configura, lo que representa y dota de sentido; forman parte de la identidad.

En el acto de escribir uno se revela, se deja ver, se muestra, se torna un libro abierto para los demás, dejando en claro el *corpus* lingüístico desde el cual se habla en lo escrito. Uno escribe desde sus posibilidades, desde los referentes asimilados, evidenciando posturas y pasiones, formas de entender, de interpretar o de explicar. Uno está en las palabras y los signos; en lo escrito uno es. Se busca transmitir,

que el lector entienda a uno, que se comprenda el mensaje, que se nos mire como parte del entorno; es un deseo de conexión, de tender un puente con alguien más. Y en esta transparencia que ofrecemos de nuestro ser, se complejiza y dificulta su ejercicio, ya que se expone uno al juicio, a la crítica, incluso al rechazo; no aceptar lo que escribo es, por añadidura, no aceptar lo que detento, lo que soy y esto es difícil de asimilar. El reto de enfrentar la hoja vacía adquiere así claro sentido y hace comprensible porqué muchos prefieren evitarlo. La escritura, se observa, nuevamente, es más difícil que la lectura.

La autohistoria: herramienta de autoconocimiento

En el libro de Gloria Anzaldúa *Borderlands/ La frontera*, (2015) se describe un instrumento de trabajo con fines de investigación, que tiene a la escritura de carácter autobiográfico como su materia prima, la cual puede incluir o ser redactada desde la poesía, como ensayo, como teoría literaria, empleando refranes, canciones populares, figuras míticas o incluso empleando imágenes, diferentes formas literarias por tanto, instrumento al que nombra *Autohistoria*. Anzaldúa describe dos formas distintas de implementar este instrumento: como *Autohistoria* y como *Autohistoria teoría* (Anzaldúa, 2016). Ambas modalidades permiten realizar un ejercicio de reflexión y autoconciencia, así como encontrar significados personales y culturales situados en lo local, que surgen de un sujeto que está partido y que busca, a través de la escritura, juntar todas sus piezas, es decir, su integridad. En la *Autohistoria teoría*, que describe como forma relacional de escritura autobiográfica, los que escriben realizan una mezcla de elementos de su cultura con su propia biografía, memorias, historias, formas narrativas y mitos, entre otros, para después entrar a un proceso de teorización; al hacerlo, los escritores pretenden entrelazar identidades individuales y colectivas. Se busca, entonces, en cualquiera de las dos opciones, que las personas encuentren

dentro de sí imágenes grabadas a lo largo de su vida, en su historia, que han dejado diferentes huellas y marcas con miras a iniciar un proceso de sanación; al momento de escribir, el escriba debe encontrar las palabras precisas, desde sus propios referentes, para describir sus imágenes, con la convicción de que será considerado como un hablante y su escrito como un acto de creación (Anzaldúa, 2015), que al encontrarse en otros genera veracidad, conecta subjetividades y permite advertir la forma en que se fue configurando su forma de pensar. De esta manera puede propiciar un acercamiento e identificación con el lector, ya sea docente o compañero de clase; así, el instrumento posee, desde un inicio, no sólo un carácter o sentido individual, pues es, en realidad, un instrumento que conecta en lo colectivo, que genera interconexiones y puntos de encuentro entre quien escribe y sus lectores; poseyendo entonces una perspectiva y enfoque social.

Por estas características, se puede establecer que la Autohistoria dispone de una estructura, una concepción de sujeto y una forma de generar autoconocimiento, que la posiciona en un lugar epistémico con un sentido y propósito ético.

Ética de la autohistoria

La *Autohistoria*, a diferencia de las *historias de vida* y otros instrumentos que emplean narrativas y la escritura, les confiere un gran valor a las palabras, dándole importancia a cada término empleado, le otorga el estatuto de conocimiento a la voz escrita, con lo cual se le atribuye un mayor valor a su discurso; respeta y valida cada palabra narrada por el otro como en un encuentro *cara a cara* con él o ella, viéndolo, leyéndolo como semejante. El sujeto de enunciación, quien sea, siempre dice y transmite algo con su escrito, que puede conectar o tocar la vida de alguien más, de ahí su relevancia e importancia.

¿Por qué decir que se le otorga el grado de conocimiento a la palabra escrita? En el Psicoanálisis se establece que el lenguaje, la



FOTOGRAFIERENDE

palabra, transmite y tiene un saber sobre el sujeto, un saber sobre sí que se puede develar y que abre posibilidades de trabajo terapéutico, siendo el terapeuta el que dirige y es responsable del proceso, en tanto que la *Autohistoria* logra el mismo trabajo sin necesidad del analista y sin ser necesariamente el fin primero; escribir sobre sí, sobre la propia historia, permite, en un primer momento, la posibilidad de hacer catarsis y dejar salir emociones contenidas y, segundo, brinda la oportunidad de poder resignificar la propia historia y así reconstruirse. Es importante señalar que hay estudiantes que tienen mayor facilidad para exponerse a través de los escritos, en comparación a la dificultad y ansiedad que genera el hablar en público.

De igual manera, el escrito posee un conocimiento que da cuenta de las significaciones y códigos de una sociedad específica y de los diferentes contextos culturales en los que se inserta una persona; hay por tanto en sus palabras un conocimiento que da cuenta de una cultura que puede ser abordado desde un enfoque sociológico, antropológico, etnográfico,

filosófico, psicológico, incluso jurídico, entre otras diversas posibilidades. Lecturas que diferentes disciplinas del Colegio brindan como parte de sus contenidos.

Como se puede establecer, el instrumento de Anzaldúa genera un conocimiento en el campo del saber y permite que los estudiantes obtengan un conocimiento de sí, lo que genera diferentes posibilidades de trabajo personal que permiten a cada alumno y alumna no sólo aprender, sino también resignificar y leer de otras formas su propia historia. Es por tanto una actividad académica que puede tener un profundo impacto en lo personal, por lo que le confiere significatividad al aprendizaje.

Autohistoria, dolor y Psicología

La *Autohistoria* hace una recuperación de momentos significativos de la vida de una persona, no obstante, como un punto que marca diferencia, centrándose precisamente en aquello de lo que no se quiere hablar, de lo que se pretende ocultar, de aquello que puede ser doloroso, entendiendo que el dolor es inherente a la condición humana. En este sentido, la canción de José Alfredo Jiménez que a la letra dice “...*la vida empieza llorando y así llorando se acaba...*” refleja la significación que existe dentro de la filosofía popular y el sentido común en torno al dolor precisamente. Para Nasio (1996) el dolor es una lesión del vínculo con el otro, una disociación brutal de aquello que naturalmente tendría que estar unido, como sería la familia en el caso de los y las adolescentes; es importante señalar, por tanto, que la presencia de dolor implica siempre la presencia de otro, dado que el dolor lo infringe siempre un otro. Hay por tanto una relación entre personas que altera sus vidas y, así, configura subjetividades.

Desde una perspectiva y significación social, muchos estudiantes conciben a la Psicología como una disciplina encargada de trabajar con el dolor de las personas, por lo que puede haber un interés, consciente o inconsciente, en abordar diferentes temáticas y problemáticas



GASPAR UHAS

en el aula que les ayuden a tener una mayor comprensión y manejo de la realidad; dicho nivel de comprensión y entendimiento advendrá a partir de la propia experiencia y análisis, no de la interpretación de otros.

El instrumento de Anzaldúa no busca que las personas, a partir de su narración, de su escritura, ocupen un lugar pasivo o de víctima que no moviliza y no genera crecimiento, no, busca que la persona pueda reconocer, aceptar y comprender la forma en que el dolor ha configurado su ser y ha sido, en muchas ocasiones, la fuente de su movimiento y de sus decisiones. Hay entonces una búsqueda para que la persona se lea y, así, mediante la reflexión, pueda resignificarse, reinventarse, reconstruirse y, en la medida de lo posible, sanar. Schutz (1995) señala que el sentido que se da a una experiencia, de vida, no surge de un flujo de conciencia, sino que es el resultado de una interpretación que se hace de esa experiencia en el pasado, contemplada desde el *Ahora* con una actitud reflexiva, no obstante, para Anzaldúa, sí surge de un flujo

de conciencia. El aprendizaje de los contenidos disciplinares de la Psicología, así como su extrapolación al campo de lo real, en primera persona, llevarían a realizar, por igual, tanto una actitud reflexiva como la concientización, al menos teórica, de las experiencias del pasado.

Escribir en el CCH

Escribir da la posibilidad de ser leído por un otro y poder vivir así un acontecimiento, una experiencia, que pueda transformar también la vida del lector, ya sea docente o estudiante en una relación horizontal, entre semejantes, que favorece a un docente un conocimiento mayor de sus alumnas y alumnos. Para Larrosa (2009) cuando se hace una lectura adecuada de un escrito, se conecta con la persona que escribe y se posibilita vivir una experiencia que posibilita la *reflexividad*, que implica salir de sí y ser afectado por un acontecimiento, *subjetividad*, dado que hay un sujeto que permite que algo le pase y cambie aquello que lo constituye y configura, y una *transformación*, dado que ese sujeto puede cambiar sus representaciones, sus ideas, sus sentimientos o sus palabras. Martínez (2013) señala que la escritura es una radical apertura a la otredad y a la posibilidad de alteración. De esta manera, los estudiantes también pueden transformar a las y los docentes con su historia. Cuando el lector no conecta con lo escrito no hay experiencia, no hay acontecimiento y, por ende, no hay posibilidad de transformación.

Se establece de esta manera lo que Anzaldúa llama *ética de la interconectividad*, en donde la historia de una persona, su dolor, pero también su proceso de sanación, son sentidos, acompañados y comprendidos por el lector, de tal forma que su historia tiene implicaciones sociales, no sólo individuales: permite, por identificación, la comprensión de sí y que otros puedan comprenderlo y comprenderse. Al mostrar sus heridas, muestra también las heridas de otros que comparten su experiencia. La conexión entonces es inevitable; nos conecta como personas sin importar el lugar que cada uno tenga y asuma culturalmente. Es

importante recordar que todo académico tiene más experiencia de vida como persona que como sujeto poseedor del saber, por lo que mucho de su sentir y puntos de contacto con los demás están precedidos o determinados por factores previos a su formación, obviamente cuando hay deseos o intenciones de conexión.

El dolor se ha vivido, como muchos alumnos y alumnas lo patentizan, o docentes, en las relaciones sociales, en las pérdidas, en el rechazo, en la discriminación, entre clases sociales, por el color de piel, en los afectos no conseguidos, en los logros no obtenidos, en la identidad negada porque no representa orgullo, en el abandono, ante los ojos que se niegan a mirarlos, ante la frustración, está arraigado en la historia, ha sido y es una constante en la vida de cada persona, por lo que se aprende a vivir con él y a partir de él, dando entonces un cauce y un sentido a la forma de vivirse en el mundo que hace necesario trascenderlo; leer su propia historia y encontrar la fuerza que ha brotado para seguir, aunado a los aprendizajes obtenidos, abre una posibilidad de reinención y



POOJA PARMAR



INSIDE WEATHER

de construir una identidad otra, no determinada por lo externo.

El compromiso y ética del y/o la docente con sus alumnas y alumnos, obliga a tener un manejo respetuoso y cuidadoso del instrumento; hay, de inicio, un sentido académico de la actividad encomendada, que permitirá a las y los estudiantes, desde lo teórico, entender diferentes procesos psicológicos, así como las características y problemáticas de las diferentes etapas del Desarrollo Humano, temas centrales en Psicología; las posibilidades de resignificación vendrán de la elaboración personal que cada estudiante haga de lo aprendido en el aula.

Como un último elemento a considerar se encuentra la capacidad de escritura de los estudiantes. A lo largo de su paso por el Colegio han desarrollado diversas formas de escritura, producto del trabajo en las diferentes materias del plan de estudios, lo que patentiza la transversalidad formativa. El instrumento brinda una libertad en la escritura, la generación de un estilo personal en donde, lo importante, es la

información e historia que se comparte con el lector, independientemente de las formas; como se estableció a lo largo del texto, cada palabra escrita dice y revela algo. Así, los estudiantes significan y consolidan la idea de escribir para compartir y conectar con los demás. ©

Fuentes de consulta

1. Anzaldúa, G. (2015). Light in the dark. Editor's Introduction. Estados Unidos.
2. Anzaldúa, G. (2016). Borderlands/ La frontera. La Nueva Mestiza. Ed. Capitán Swing Libros, España.
3. Martínez R., R. (2013). Freud y Derrida. Escritura y psique. Ed. Siglo XXI, México.
4. Nasio, J. (1996). El libro del dolor y del amor. Ed. Gedisa, Argentina.
5. Piaget, J. (1991). Seis estudios de Psicología. España. Labor S.A.



MAX KLEINEN LMIYUOW

Anteproyectos e informes de investigación escolar en el Área de Ciencias Experimentales, estrategia para fomentar la escritura académica

Angel Emmanuel García García

MADEMS (Biología) por la Facultad de Ciencias, UNAM. Profesor de asignatura "B" en el Área de Ciencias Experimentales. Asesor y tutor de alumnos. Organizador, jurado, ponente y participante en diferentes Jornadas académicas. Imparte cursos especiales para alumnos. Promotor de la docencia, investigación y extensión de la cultura. Antigüedad docente de 13 años en la ENCCH plantel Oriente, UNAM.

biologo_angel@yahoo.com.mx

Introducción

Antes del inicio de la escritura, el conocimiento era dominado por las creencias y la memoria, sin embargo, su invención promovió el medio para registrar las tradiciones orales, permitiendo así comparar diferentes relatos de un mismo hecho, ayudando a distinguir entre una verdad, un mito o una leyenda. De allí la importancia de la escritura, un prerequisite fundamental para el desarrollo de la ciencia. En la actualidad, la ciencia se difunde a través de informes de investigación, los cuales se presentan en orden lógico y secuencial, desarrollando procedimientos para proponer, confirmar o descartar teorías acerca de la naturaleza.

Debido a que el bachillerato de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades es propedéutico, general y único, contempla en sus programas de estudios del Área de Ciencias Experimentales, que los alumnos elaboren y presenten anteproyectos e informes de investigación, como algunas de sus estrategias de enseñanza aprendizaje, proveyéndoles así de habilidades para su formación en el área.

Este documento brinda un panorama sobre los anteproyectos e informes de investigación escolar, para fomentar la escritura académica en el bachillerato. Considera los apartados de: propósito, contenido, el cómo han resultado ser un adecuado recurso para aprender a hacer, propuestas y recomendaciones para docentes y alumnos.

Propósito de los anteproyectos e informes de investigación escolar

El informe de investigación escolar es el producto final de un anteproyecto de trabajo documental, experimental, virtual o de campo, relacionado a uno o varios aprendizajes atendidos durante el curso. Puede presentarse en documento escrito, cartel, o mediante una exposición oral con ayuda multimedia.

Desglosa un conjunto de procedimientos con base al método científico, por lo que evidencia orden lógico y secuencial para proponer, confirmar o descartar teorías acerca del entorno.



FLORENCIA VIADANA

La realización de anteproyectos e informes de investigación, integra contenidos, habilidades, actitudes y valores que cubren diferentes propósitos:

- Favorece la integración de conocimientos en el alumno, para extrapolar los aprendizajes abordados en clase hacia el mundo real.
- Proporciona elementos científicos que permiten al alumno comprender su entorno. De esta manera podrá interactuar en forma creativa, responsable, informada y crítica, para resolver problemas cotidianos con la toma de decisiones fundamentadas en la ciencia.
- Fortalece la madurez intelectual del alumno, desarrollando habilidades para leer, hablar y escribir sobre temas científicos. Así, incorporará a su estructura cognitiva, conocimientos, competencias, actitudes y valores para expresar en forma clara, lógica y concreta los resultados de su investigación, además de capacitarlo para continuar estudios superiores.

- Contribuye al perfil de egreso del alumno.
- Fomenta la capacidad de leer y comprender la literatura científica apropiada para los estudiantes del Colegio y literatura de divulgación de la ciencia.
- Propicia la comunicación oral y escrita en temas relativos a la ciencia, haciendo uso de la terminología utilizada durante el ciclo escolar.

El contenido de los anteproyectos e informes de investigación escolar

El procedimiento para llevar a cabo proyectos de investigación, incluye en todo momento la búsqueda, selección e interpretación de información. Éste sigue cuatro etapas: 1) *elección del tema de investigación*, involucra la identificación del problema, 2) *escribir el anteproyecto*, incluye la formulación de hipótesis y formas de comprobación, 3) *recopilación y análisis de información*, circunscribe el manejo de datos y análisis de resultados, 4) *escribir el informe*, para la difusión.

A continuación, se menciona de manera general sus características, la descripción de los rubros anteriores es detallada y requiere puntualizarse, para ello se recomienda consultar la literatura citada en las referencias de este artículo.

1. La elección del tema de investigación

Es primordial que el tema sea elegido por el alumno o de común acuerdo, si están trabajando dentro de un grupo colaborativo. De esta manera los estudiantes contarán con la motivación necesaria para involucrarse en la investigación y alcanzar los aprendizajes que implica esta estrategia de enseñanza aprendizaje. A su vez, tendrán satisfacción por profundizar sobre un campo de su interés, o por proponer soluciones a una problemática. La creatividad caracteriza a los jóvenes del bachillerato universitario, y por lo general se ve evidenciado en el título de sus investigaciones, haciéndolos novedosos, alentadores y hasta cierto punto, emocionantes.

2. Escribir el anteproyecto

También se le llama protocolo de investigación, dependiendo del tema y los objetivos puede ser de tipo documental, experimental, virtual o de campo.

Es un documento que sirve de referencia secuencial, escrito de forma concreta y precisa para describir de manera sistemática, los rubros a desarrollar durante una investigación.

Aunque no hay un formato universal, el anteproyecto debe presentar: *título*, *introducción* (el qué, porqué y para qué), *marco teórico* (antecedentes o fundamentos), *justificación* (importancia), *problemática*, *hipótesis*, *objetivos* (lo que se desea descubrir, analizar, describir), *diseño de la investigación* (método, incluyendo procedimientos de observación y formas de comprobación), *diseño estadístico* (para facilitar el análisis e interpretación de resultados), *recursos* (humanos y materiales), *cronograma de actividades* (agenda de trabajo), y *literatura citada*. Así como otras consideraciones tomadas en cuenta para la organización, implementación y supervisión de la investigación.

Hay algunas investigaciones en las que no se redacta hipótesis, en su lugar, presentan una pregunta o razón de investigación. Lo mismo ocurre con el diseño estadístico. Estas excepciones, frecuentemente se dan en trabajos de tipo documental.

3. Recopilación y análisis de información

La recopilación de información se da en tres casos. Primero, para escribir el marco teórico, segundo, si la investigación es de tipo documental, y tercero, para la compilación de datos cuando se requerirá de uno o varios muestreos.

Al escribir del marco teórico, el alumno recopila y selecciona información que le ayude a entender los temas relacionados al título de su proyecto. De igual manera ocurre cuando se desarrolla una investigación de tipo documental. Para ambos casos, se usan bancos de información en internet, utilizando

palabras clave, también se puede utilizar material de bibliotecas, filmotecas, hemerotecas y entrevistas.

Por otro lado, para recopilar y analizar datos, es necesario tomar en cuenta el enfoque, alcances, objetivos y diseño de la investigación, de esto dependerá la elección del tipo de muestra y procesamiento estadístico (descriptivo o inferencial). Comprende plantear sobre qué o quiénes se van a recolectar los datos, precisar la unidad de muestreo (numéricos o cualitativos), delimitar la población de estudio en cantidad, tiempo y espacio.

4. El informe de investigación

Tiene como finalidad divulgar conocimiento, con el cual podrán tomarse decisiones o afrontar conclusiones, sustentadas en los resultados e inferencias obtenidas durante la investigación, así podrá ser aplicado en diferentes contextos, principalmente el social.

Su estructura contiene: *título*, *resumen* (breve descripción del trabajo en diez renglones, máximo 250 palabras, y traducirlo al inglés), *palabras clave* (igualmente, traducidas al inglés), *antecedentes* (introducción y marco teórico), *planteamiento del problema*, *justificación*, *objetivos*, *hipótesis*, *método* (procedimiento, diseño de la investigación incluyendo el diseño estadístico), *resultados* (tablas, gráficas, fotografías), *análisis de resultados* (interpretación), *discusión* (comparación de la información teórica presentada con los resultados), *conclusiones* (argumentos congruentes relacionados con los objetivos, la hipótesis y los resultados), y *literatura citada*.

Los anteproyectos e informes de investigación escolar, recursos para aprender a hacer

El *aprender a hacer*, forma parte de las orientaciones del quehacer educativo del Colegio, aprender: a aprender, a hacer, a ser y a convivir. Con esta filosofía educativa se favorece el desarrollo de un alumno crítico.

Con el *aprender a hacer*, el alumno desarrolla habilidades que le permiten poner en práctica lo aprendido en clase. Implica la puesta en marcha de conocimientos, elementos de diferentes métodos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en el aula-laboratorio, mismos que se consideran en la elaboración de anteproyectos e informes de investigación escolar.

Sin lugar a dudas, el *aprender a hacer* se evidencia cuando el alumno realiza un proyecto, en el cual lee literatura científica apropiada a su nivel y literatura de divulgación de la ciencia, para poder escribir los antecedentes o marco teórico de su investigación. Aprende a expresar sus ideas al escribir la justificación, objetivos, hipótesis, discusión de resultados, conclusiones, y resolver alguna problemática planteada por él mismo. Sabe hacer gráficas para la presentación de resultados y facilitar su análisis e interpretación. Durante todo este proceso, también puede aprender a manipular equipo de laboratorio, cuidar de sí, elaborar encuestas y trabajar en equipo, entre otros procedimientos.



RISHABH SHARMA

De esta manera se dota al alumno de instrumentos metodológicos necesarios para ser poseedor de principios de una cultura científica, que le permitirá desarrollar una participación activa en el aula-laboratorio y durante la realización de proyectos de investigación.

Propuestas y recomendaciones

Debido a las bondades que brinda la elaboración de anteproyectos e informes de investigación escolar, para la formación del alumno en el bachillerato universitario, es necesario promover estas estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde las primeras asignaturas del Área de Ciencias Experimentales. Para ello se requiere que el profesor, en su carácter de guía, adecúe y sepa incorporar elementos procedimentales con aspectos conceptuales y actitudinales, proponiendo experiencias académicas para desarrollar nuevos aprendizajes y lograr que el alumno reflexione de manera rigurosa y sistemática.

Los proyectos de investigación pueden llevarse a cabo durante un mes, un semestre o durante un año para los semestres de quinto y sexto semestre, esto dependerá del juicio del profesor, aprendizajes a cubrir y del grupo de alumnos.

Es deseable que el profesor considere, en su planeación de inicio al periodo escolar, tiempos específicos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo, revisión, corrección y evaluación de proyectos.

Inscribir y presentar proyectos de investigación en eventos institucionales, resulta formativo y gratificante para los alumnos.

Conclusiones

Es valioso fomentar la escritura en el bachillerato, es una práctica formativa intelectual necesaria para la comunicación, que encamina al alumno hacia el mundo de la ciencia y al de la literatura.

La producción de anteproyectos e informes de investigación escolar, promueve de manera didáctica la escritura académica en el

bachillerato. Su desarrollo está vinculado con la filosofía del Colegio, tiene concordancia con su modelo educativo y contribuye al perfil de egreso del estudiante.

Permite la madurez intelectual del alumno, al adiestrar en habilidades, actitudes y valores hacia el ámbito científico. ©

Fuentes de consulta

1. Baena, P. (2017). *Metodología de la investigación*. 3ª edición. Serie integral por competencias. DGB. Grupo Editorial Patria. México. Recuperado el 8 de junio de 2020, de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
2. CCH, UNAM. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado el 8 de junio de 2020, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>
3. Hernández, S. Fernández, C. Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. Mc. Graw Hill Education. México. Recuperado el 8 de junio de 2020, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
4. Mendoza, N. Sánchez, R. (2002). *Análisis y difusión de resultados científicos*. UNAM, FES Zaragoza. México.
5. Sánchez, R. Rosas, B. Mendoza, N. (2018). *Metodología de la investigación. Un enfoque práctico*. UNAM, FES Zaragoza. México.

La alegría de escribir

¿A dónde corre, a través del bosque escrito,
esta cierva escrita?

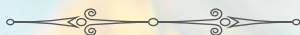
¿A beber del agua escrita
que copiará su hocico como papel carbón?
¿Por qué levanta la cabeza, habrá oído algo?
Apoyada en cuatro patas prestadas por la verdad
por debajo de mis dedos aguza los oídos.

Silencio, esta palabra también susurra sobre el
papel y retira las ramas causadas por la palabra “bosque”.

Sobre la hoja blanca acechan para saltar
letras que pueden combinarse mal,
frases que acosan y ante las cuales no habrá salvación.

Hay en una gota de tinta una reserva considerable
de cazadores que apuntan, con un ojo entrecerrado,
preparados para bajar por la empinada pluma,
para cercar a la cierva, dispuestos a disparar.

¿A dónde corre, a través del bosque
escrito, esta cierva escrita?



¿A beber del agua escrita?

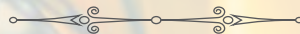
Olvidan que esto no es la vida.
Aquí rigen otras leyes, negro sobre blanco.
Un abrir y cerrar de ojos durará tanto como yo desee,
permitirá ser dividido en pequeñas eternidades,
llenas de balas detenidas al vuelo.

Si lo ordeno, nunca sucederá nada aquí.
En contra de mi voluntad no caerá ni una hoja,
ni se doblará una brizna de hierba bajo el
peso de una pezuña.

¿Existe, pues, un mundo
sobre el que tengo un dominio absoluto?
¿Un tiempo que ato con cadenas de signos?
¿Una existencia infinita a mis órdenes?

La alegría de escribir.
La posibilidad de hacer perdurar.
La venganza de una mano mortal.

Wisława Szymborska





FAUXELS

Enseñanza de la producción escrita en la clase de inglés en el CCH

Araceli Mejía Olguín

Profesora de Carrera Titular "B" de Tiempo Completo Definitiva, adscrita al Plantel Vallejo, con 26 años de antigüedad. Es Bióloga por la Facultad de Ciencias y Maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM.

aramejolg@yahoo.com.mx

Martha Eugenia Castillo Cervantes

Licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y cuenta con más de seis diplomados. Es profesora de Carrera Asociada "B" de Medio Tiempo a Contrato con 17 años de experiencia en el CCH y 10 en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán.

castillomecc@gmail.com

Gabriel Iturralde Villalobos

Licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Cuenta con los Diplomados "Aplicaciones de las TIC para la Enseñanza" e "Innovación de la Práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento". Es profesor de Asignatura "A" Interino en el CCH Vallejo desde 2009 y en la Facultad de Ciencias desde 2017.

iturralde2001@hotmail.com

A partir del cambio de orientación de comprensión de lectura al aprendizaje integral de la lengua extranjera en los Programas de Estudio de Inglés del Colegio en 2009, se ha hecho necesario el conocimiento teórico-metodológico para el desarrollo de actividades de lengua que comprenden la comprensión, expresión e interacción en forma oral y escrita, las cuales ponen en funcionamiento la competencia comunicativa del alumno. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Centro Virtual Cervantes, 2002: 14), las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales y se les otorga un valor social determinado. En el caso de la expresión escrita, la producción de estudios e informes y la valoración de lo que se escribe tiene un impacto importante en la vida escolar y laboral, por lo que se requiere una adecuada intervención pedagógica en el aula, especialmente porque los materiales comerciales que se utilizan en la mayoría de las ocasiones carecen de un tratamiento integral de la escritura como proceso y se limitan a que el alumno produzca palabras u oraciones aisladas con base en un modelo poco afortunado, particularmente en los niveles básicos de instrucción. Cabe señalar que el nivel meta de dominio de la lengua inglesa en el Colegio es el A2 al finalizar el cuarto semestre.

Para la composición escrita, se requiere un tratamiento más integral que el profesor debería considerar en su planeación con la finalidad de apoyar a los alumnos en la organización de ideas. Por lo anterior, se presenta la siguiente propuesta de marco teórico para abordar el desarrollo de la escritura en la materia de Inglés.

Concepción de la escritura

Es un consenso entre varios autores que la producción escrita es una habilidad que debería ser aprendida. La producción escrita debe verse más como un proceso que como un producto. Este proceso implica pensar, realizar

borradores, redactar, revisar procedimientos que requieren habilidades especiales como generar ideas, organizarlas de manera coherente y cohesiva, para al final del proceso obtener un producto final (O'Brien, 2004; Silva & Brice, 2004, en Brown, 2007: 390-391). Esta habilidad involucra un proceso muy complejo, con un *continuum* de actividades que van desde los aspectos mecánicos o formales hasta el acto de composición y comunicación sofisticada. Por lo tanto, es conveniente que los alumnos de nivel básico como en nuestro caso, se inicien con la orientación de un modelo adecuadamente estructurado antes de que se involucren en formas más complejas de expresión escrita (Omaggio, 1993: 290-291).

Características del lenguaje escrito

De acuerdo con Brown (2007: 397-398), es importante hacer notar las siguientes



IVAN SAMKOV

características desde el punto de vista del escritor, para comprender mejor las dificultades del proceso de escritura y proponer alternativas pedagógicas: a) permanencia: una vez entregado el escrito se pierde la oportunidad de corregir o clarificar el mensaje; por lo tanto, se debe enseñar al estudiante a revisar y pulir un escrito antes de entregarlo; b) tiempo de producción: se debería enseñar a los alumnos a realizar su proceso de escritura a pesar de los límites de tiempo; c) distancia: se sugiere entrenar a los alumnos a leer su texto desde la perspectiva y características del lector; el escritor debe ser capaz de predecir el conocimiento general y específico sobre el tema que posee la audiencia, los esquemas literarios y culturales y cómo la elección de vocabulario y partes de la lengua serán interpretados; d) ortografía: si los alumnos no tienen un manejo adecuado de la mecanización en su lengua materna, se debe comenzar con algunos fundamentos de lectura y escritura, inclusive con símbolos alfabéticos; e) complejidad: los escritores deben saber cómo evitar la redundancia, cómo combinar enunciados, cómo hacer referencias a otros elementos en un texto, cómo crear variedad sintáctica y léxica, entre otros; f) vocabulario: el lenguaje escrito demanda mucho más con respecto al uso del vocabulario que la producción oral. Los buenos escritores aprenden a tomar ventaja de la riqueza del vocabulario en inglés; g) formalidad: para los alumnos, las convenciones más difíciles y complejas ocurren en la escritura académica, donde tienen que aprender a describir, explicar, comparar, contrastar, ilustrar, defender, criticar y argumentar.

Enfoques pedagógicos

Rivers (1975; en Omaggio, 1993: 291-292) encuentra dos tipos de actividades en el aula: aquellas para obtener la habilidad de escribir y las del uso de la habilidad. En el primer caso, las actividades enfatizan la *comprensión* de la forma en la que el lenguaje opera, mientras que las 'actividades para el uso de la habilidad'

enfatizan el uso del código para la escritura expresiva y la comunicación intencional.

Con respecto a las actividades para desarrollar el uso de la habilidad, Rivers indica que éstas llevan a los estudiantes más allá de la manipulación lingüística. Tales actividades están diseñadas para desarrollar flexibilidad y un uso del lenguaje creativo como composiciones guiadas y libres que atienden los propósitos reales por los que escribimos en el mundo real. Estos propósitos reales incluyen aspectos prácticos como tomar notas para estudiar, escribir cartas, obtener y dar información, así como la escritura creativa para el entretenimiento y la autoexpresión.

En el primer semestre, los alumnos tienen una limitada competencia lingüística y comunicativa, pero se pueden fomentar ambos tipos de actividades: 'para obtener la habilidad' y 'para usar la habilidad', en el nivel básico. En el tercer semestre, los alumnos ya han adquirido el nivel A1 del MCER y son capaces de realizar escritos más elaborados. Autores como Casanave, 2004; Hedgcock, 2005 y Silva & Brice, 2004 (en Brown, 2007: 395-396), señalan la necesidad de brindar suficientes oportunidades al estudiante para realizar la producción escrita con actividades más reales por medio de enfoques como el basado en tareas, basado en temas o basado en contenidos. De esta forma, se utilizarían información y temas genuinos.

Dificultades frecuentes

De acuerdo con Omaggio (1993: 319), la escritura involucra el conocimiento de convenciones del discurso escrito en la cultura donde se practica, así como habilidades para escoger sinónimos y palabras precisas que conlleven el significado adecuado, selección de entre una variedad de estructuras sintácticas que transmitan el mensaje lo más precisamente posible y adopción del estilo con el mejor efecto retórico. Tal capacidad no se adquiere con la práctica de gramática y vocabulario a nivel enunciado.



KELLY LACY

Por otro lado, los escritores expertos tienen un plan en mente antes de comenzar a escribir, aunque usualmente no lo plasman en papel. Los procesos de pre-escritura, planeación y reformulación varían dependiendo de si se escribe sobre un tema asignado por la escuela o si el alumno lo escoge libremente. También afecta el hecho de evaluar con criterios que enfatizan los 'accidentes' en ortografía, puntuación, caligrafía, longitud, sofisticación retórica y sintáctica en lugar de la esencia del discurso.

De acuerdo con Krashen (1984; en Omaggio, 1993: 320), los escritores expertos planifican más que los escritores no eficientes. Esto no necesariamente significa que usan una guía en la pre-escritura, pero muestran alguna evidencia de planeación u organización antes de empezar a escribir su primer borrador. En general, los buenos escritores tienden a desarrollar planes flexibles y no se sienten comprometidos o apegados a sus ideas originales si ven una razón para cambiar el curso de su composición.

Los buenos escritores suelen detener la composición en lugar de leer frecuentemente lo que han escrito antes de continuar. Después de una pausa, se retoma el texto para planear lo que sigue y mantener el sentido de la composición.

Los buenos escritores tienden a revisar más que los escritores no eficientes y lo hacen de forma diferente. Estos últimos tienden a poner más atención en la forma superficial en sus revisiones, mientras que los buenos escritores hacen más cambios en contenido y tratan de encontrar la línea de sus argumentos en el borrador final para ver si las revisiones son necesarias. Otra característica de los buenos escritores es que tienen conciencia de su audiencia y se interesan por el punto de vista del lector, mientras que los escritores no eficientes se apegan al tema y están centrados en el escritor.

En una primera etapa, se trabaja a nivel enunciado, pero aún en niveles básicos se debería ir más allá e iniciar con un tipo de escritura más creativa, sin descuidar aspectos mecánicos. Brown (2007: 399) señala una serie

de sub-habilidades para la producción escrita. Con respecto a las macro habilidades, el autor propone atender: uso de marcadores de cohesión en el discurso escrito; uso de convenciones y formas retóricas para el discurso escrito; uso apropiado de funciones comunicativas para producción escrita de acuerdo con la forma y propósito; uso de conectores para unir ideas y establecer la relación entre ellas con ideas principales, secundarias, detalles de apoyo, generalizaciones, ejemplificaciones, etcétera; uso aceptable de referencias culturales en el contexto de la producción escrita; desarrollo y uso de una batería de estrategias de escritura, tales como: evaluar la interpretación de la audiencia, usar dispositivos de pre-escritura, escribir con fluidez en los primeros borradores, usar paráfrasis y sinónimos, solicitar retroalimentación del compañero y del profesor y usar retroalimentación para revisar y editar.

Principios para la enseñanza de habilidades de escritura

Lo anterior nos da pauta para proponer tratamientos pedagógicos sobre la escritura, los cuales no están presentes en los libros de texto comerciales; en la mayoría de ellos, se presenta la instrucción de 'escribir' sobre algún tema sin sugerir algún procedimiento, por ejemplo: *Write five sentences about events in your town. / Describe some things people can and can't do when they are 80 years old. / Describe someone you know.*

Los siguientes principios podrían ayudar a establecer un marco de trabajo en el aula y desarrollar la habilidad de escritura en los estudiantes (Brown, 2007: 403-412): incorporar prácticas de los 'buenos' escritores; tener un balance entre el proceso y el producto; dar cuenta de los bagajes literarios y culturales; conectar la lectura con la escritura; proveer actividades de escritura auténtica; considerar las etapas de pre-escritura, borrador, y revisión en el proceso; ofrecer técnicas interactivas; aplicar métodos para responder y corregir a los estudiantes;

instruir a los alumnos en las convenciones retóricas y formales de la escritura.

Formas de evaluación

De acuerdo con Brown (2007: 412), en el proceso de escritura se debe ser juez y guía al mismo tiempo. Una forma de realizar la actividad de evaluación es a través de listas de cotejo o rúbricas que indiquen a los alumnos las áreas de fortaleza y debilidad. Las categorías más comunes que se toman en cuenta son: contenido, organización, discurso, sintaxis, vocabulario y mecanización.

Las listas de cotejo y rúbricas son un apoyo, pero lo más relevante de la evaluación son los comentarios del profesor, así como hacer comprender a los alumnos que esos comentarios los beneficiarán. La evaluación final de una composición crea el *input* para el siguiente trabajo. Cuando se evalúa el primer borrador, el profesor debe resistir la tentación de



COTTONBRO

tratar errores gramaticales menores o errores globales en párrafos relevantes. Asimismo, el profesor debería evitar la tentación de reescribir los enunciados del alumno; podría comentar, de manera general, sobre la claridad de la tesis principal y la organización estructural. También podría comentar sobre el párrafo introductorio, y sobre las características que parecen irrelevantes y cuestionar sobre la elección de palabras o frases inadecuadas en párrafos o enunciados relevantes.

En revisiones posteriores, el profesor podría indicar errores gramaticales y de mecanización (ortografía y puntuación), pero no corregirlos para el alumno. Se sugiere comentar sobre la claridad específica y fuerza de las ideas principales, las ideas de apoyo, el argumento y la lógica. También se deben revisar elementos de cohesión en y a través de párrafos. En los escritos académicos, se sugiere comentar sobre la documentación, la citación de las fuentes y la evidencia. Finalmente, se sugiere comentar sobre la adecuación y fuerza de la conclusión. El profesor debería funcionar como mediador y considerar los errores como parte del proceso de aprendizaje.

La instrucción de la escritura en un curso de lengua interactivo y comunicativo bajo los principios expuestos generará la automatización, la cual se obtiene mientras los alumnos desarrollan el **proceso de composición en un marco estratégico**.

Algunas experiencias en el aula

En el primer semestre es importante proporcionar modelos de composición escrita y revisar la organización textual con los alumnos; de esta manera se inicia un plan de escritura que puede representarse con el apoyo de **organizadores gráficos**. De acuerdo con Brown (2007:403-412) en el desarrollo de la producción escrita existe una **conexión entre la lectura y la escritura** y señala que este es un principio pedagógico para el desarrollo de la habilidad en el aula, por lo que los modelos bien estructurados son esenciales durante la lectura.

Con la información del plan de escritura, los alumnos desarrollan el primer borrador, seleccionan un título y escriben oraciones tópico para cada párrafo con la ayuda del profesor. En esta etapa, es crucial apoyar al estudiante en el establecimiento del tema general, en los puntos que desarrollará y en la **jerarquización de las ideas en cada párrafo**. En la revisión del primer borrador, el profesor ofrece a los alumnos una **lista de cotejo** para que se cercioren que su composición contiene todos los elementos considerados en el plan, además de conectores para mantener la cohesión y coherencia del texto, así como convenciones de ortografía y signos de puntuación. Se realizan los ajustes necesarios y, después, se solicita que los pares realicen una evaluación del producto a través de una **rúbrica** para apoyar el auto-monitoreo del proceso de composición. Finalmente, se les solicita a los estudiantes que entreguen la versión final a su profesor o la conserven en su portafolio con las evidencias del proceso. Es importante que las composiciones, por simple que parezcan, tengan un propósito; por ejemplo, recolectar la información de los compañeros del grupo para preparar un libro de contactos ilustrado.

En algunos aprendizajes del programa del segundo semestre, no se encuentran enunciados algunos elementos del **dominio del discurso** como utilizar adecuadamente los **signos de puntuación**. Sin embargo, es relevante considerarlos en la etapa de producción escrita, de tal forma que deberían ser parte de la propuesta pedagógica del profesor. Así también, es necesario incluir la redacción de **párrafos cortos** como parte de los aprendizajes de Inglés II. El profesor debería tomar en cuenta que en niveles básicos es necesario trabajar con elementos discursivos de organización y coherencia que deben ser abordados y evaluados en los aprendizajes, así como el uso correcto de ortografía y gramática para evitar la 'fosilización' de errores cuando se cometen frecuentemente y se fijan en la memoria de largo plazo, sin perder de vista la

función social del acto de escribir. Lo anterior se debe atender no solo porque se señala en los Programas de Estudio de Inglés sino porque son relevantes para la escritura en niveles básicos.

Como una forma de priorizar la expresión de ideas y su organización sobre el uso correcto de gramática, ortografía y puntuación, estos tres elementos se deberían encontrar al final de listas de cotejo y rúbricas para su evaluación. Es importante señalar que se deben incluir criterios de autoevaluación y coevaluación claros y precisos para que los estudiantes conozcan qué se espera de su desempeño.

Una de las prácticas más importantes de los escritores es la **socialización de las composiciones**. Se sugiere que los alumnos publiquen sus escritos en el blog de la clase o en alguna red social y lean las participaciones de sus compañeros. De esta manera, se tienen los productos y las reacciones a esos productos en un mismo soporte y se continúa con la extensión de práctica de la lengua meta.

En el tercer semestre, el uso de conectores y la descripción de sucesos pasados en secuencia cronológica prevalecen en el programa de estudio, por lo que el profesor debería considerar en su planeación docente

hacer explícita la enseñanza del uso de los marcadores de secuencia *first, second, third, later, then, finally* y de los conectores *and, but, or, also, because*. Estos contenidos, así como el vocabulario y la gramática para abordar el aprendizaje seleccionado deberían ser tratados y evaluados en la propuesta. Es importante señalar que la redacción de párrafos cortos implica la composición. No se trata de escribir enunciados aislados y, por lo tanto, el profesor debería tomar en cuenta maneras para guiar a los alumnos en este proceso de creación. Una forma de abordarlo es explicando la forma más común de organizar las ideas en párrafos pequeños que introducen, desarrollan y concluyen un tema. Además, se debería explicar cómo elaborar una **composición** más compleja **de más de dos párrafos**, lo cual no se presenta explícitamente en el programa. El profesor podría dirigir la atención hacia los elementos de la composición: párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión a partir de un modelo (Folse *et al.*, 2003: 2-19).

En el cuarto semestre, se abordan elementos del dominio del discurso como enlazar ideas con conectores, ordenar coherentemente las ideas expresadas y escribir párrafos breves acerca de sugerencias



KETUT SUBIYANTO



PIXABAY

y recomendaciones. El borrador se lleva a cabo indicando que se escriba un párrafo utilizando las ideas de un plan y tomando como referencia un modelo. En la revisión, se ofrece a los alumnos una lista de cotejo para que se cercioren que su composición contiene todos los elementos solicitados y luego realizan los ajustes necesarios.

En la siguiente actividad de la etapa de escritura, se pide a los alumnos que **intercambien sus párrafos**, lean el problema y **ofrezcan recomendaciones** a su compañero a través de un texto de tres párrafos. Se sigue el mismo procedimiento para elaborar el texto, solo que en esta ocasión debe ser una composición de tres párrafos con una extensión de entre 60 y 80 palabras. Nuevamente hacen una revisión de su propio escrito a través de una lista de cotejo. En esta etapa, además de la auto evaluación, se hace una revisión entre pares del escrito utilizando una rúbrica. Para socializar sus escritos, los alumnos leen la respuesta que el compañero proporcionó a su problema. En parejas discuten si los consejos que recibieron son útiles y qué piensan de los mismos.

En los cuatro ejemplos, lo sustancial del proceso de escritura es seguir un plan, elaborar borradores, revisar el escrito, hacer

ajustes y compartirlo con los compañeros, no sólo para que lo evalúen, sino para que lo disfruten. En general, estas son prácticas reales de un escritor. Si los alumnos logran hacer consciente el proceso, lo interiorizan y con suerte lo automatizan, así como el uso adecuado de puntuación y ortografía, el plan estratégico podría aplicarse en otros contextos de manera cada vez más independiente.📧

Fuentes de consulta

1. Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3er ed.). NY: Pearson Longman.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV. México: CCH-UNAM*.
3. Folse, K. S., Mahnke, M. K., Solomon, E.V. & Williams. L. (2003). *Blueprints 2. Composition Skills for Academic Writing*. USA: Heinle.
4. Mott-Smith, J. A., Tomas, Z. & Kostka, I. (2020). *Teaching Writing, Revised Edition*. USA: TESOL Press.
5. Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.



PIXABAY

¿Cómo escriben los alumnos de Inglés? Del surrealismo al orden representacional

Pablo Jesús Sánchez Sánchez

El profesor Sánchez estudió la Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras y cubrió el total de asignaturas de la Maestría en Lingüística Aplicada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM.

pablojes@hotmail.com

Guadalupe Margarita Medina Ortega

La profesora Medina estudió la Licenciatura en Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; cubrió el total de asignaturas de la Maestría en Lingüística Aplicada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM.

margamed@hotmail.com

¿Qué razón tuvo Salvador Dalí cuando dijo, en 1971, “De ninguna manera volveré a México; no soporto estar en un país más surrealista que mis pinturas”? Lógicamente, nos referimos a la parte del surrealismo, esto es, a la de la expresión de las emociones sin la intervención reguladora de la razón.

Sólo en nuestra querida nación un caballo puede ser detenido y remitido a un corralón porque su jinete estaba toreando autos (Torre, 1987) o un gobernador ser levantado en hombros mediáticos, como héroe, por periodistas, intelectuales y actrices de Hollywood, tras ordenar el secuestro de manifestantes por parte de su policía ministerial (Partida, 2020).

Desde luego, el surrealismo de Dalí consistía en el arte de explorar, con su pintura, el universo misterioso del inconsciente que está por encima de la realidad. En casos inocuos, el surrealismo en México consiste en dar rienda suelta al capricho de estirar la libertad hasta el extremo de desafiar la inteligencia o, en casos muy siniestros, legitimar cínicamente mentiras¹, engaños² o fraudes³ (Revel, 1990).

Y es justamente en el corazón nervioso de este surrealismo perjuo del sentido común y los valores cívicos donde colocamos a nuestros alumnos, de frente a su razón fundamental de escribir: formarse como ciudadanos democráticos para el catecismo político.

Ante el riesgo inminente de dar vueltas en un retrete de noticias sucias, tweets asquerosamente elogiosos y confabulaciones nauseabundas, nuestra propuesta pedagógica es asistir a los alumnos en la búsqueda e identificación de distintos niveles de orden

representacional y, de ser posible, en la definición de una epistemología personal⁴ que evite caer sosegadamente en un caño de creencias falsas.

Nuestra metodología para asistir a alumnos en el reconocimiento de su rationale de escribir en medio de la letrina mediática y perfilar la definición de su identidad epistemológica se basa en tres acciones:

- 1) sensibilizar y provocar interés en eventos globales o nacionales que nos involucran a todos;
- 2) identificar una experiencia personal que retrate algún proceso de transformación;
- 3) desarrollar conciencia acerca de la conveniencia de construir un tren de pensamiento y apegarse a él;

4. Desde un punto de vista psicológico, la epistemología es la investigación de las concepciones personales acerca del conocimiento, del proceso para adquirirlo y de la influencia de este conocimiento en el aprendizaje. Para ampliar y profundizar, véase el artículo de Barbara Hofer & Lisa Bendixen “Personal Epistemology: Theory, research, and future directions”, publicado en 2012.



BONGKARN THANYAKIJ

1. Revel asegura que mentir es clamar lo contrario de lo que se sabe. Nota de los autores.

2. Revel sostiene que engañar es faltar a la verdad. Nota de los autores.

3. Revel afirma que cometer fraude es omitir información relevante o ser intencionalmente inexacto. Nota de los autores.

Para aplanar la curva de desatención, trataremos de ser breves. Primero, para sensibilizar e interesar a los alumnos en eventos globales o nacionales, leemos o nos contamos microrrelatos, libros álbum y/o extractos de documentos de la historia en los que accidental o intencionalmente encontramos paralelismos con la realidad actual. Por ejemplo, en una ocasión, contamos el episodio histórico de Santiago Vidaurri, gobernador del estado de Nuevo León en la época de la intervención francesa en 1864, cuando Benito Juárez huía con su caravana pidiendo refugio y aquél intentó asesinarlo. Varios se interesaron en saber cómo acabó aquella historia y algunos nos preguntamos cómo podríamos contribuir a darle seguimiento dirigido a la del “Bronco”.

En esta parte del proceso ponemos énfasis en apelar a su atención para echar a andar procesos de valoración de su papel como sujetos que pueden y deben protagonizar la historia global, pero, para ello, deben aprender tanto del pasado como del presente y, al menos, de la realidad histórica y la literaria. La cuestión no es contemplar cómo ha cambiado el mundo sino prepararnos para decidir cómo vamos a forjarlo.

Segundo, para identificar experiencias personales que muestren algún proceso de transformación, aconsejamos buscar entre nuestros más dolorosos fracasos y seleccionar uno en el que hayamos caído hacia adelante, es decir, que nos haya dolido, pero hoy nos provoque risa y sea parte de la arquitectura de nuestro orgullo porque nos levantamos (Maxwell, 2000).

Mencionamos algunos ejemplos de experiencias personales de los queridos alumnos del profesor Pablo Jesús Sánchez en el Plantel Naucalpan, turno vespertino, Ciclo Escolar 2019-2020. En una historia de subestimación del esfuerzo para alcanzar un objetivo, Michelle Jacqueline García Montoya contó cómo aprendió a gestionar su libertad para lograr la autodisciplina, luego de haber reprobado el examen COMPIPEMS.

Por su parte, Noel Marcelino Reyes escribió acerca de cómo descubrió qué es una mente emprendedora dentro de una pirámide, tras haber perdido 250 dólares. Y, en un lienzo aparentemente más apropiado para la ternura, Sandra Atzín Ortiz Rangel contó cómo las continuas experiencias de desactivación de celos obsesivos de su novio la llevaron a la conclusión de que tenía que redefinir su concepto de amor.

Como se puede divisar en estas sinopsis, los alumnos han escrito y hablado acerca de cómo se ha modificado su cuerpo de creencias, después de comenzar con una presunción de verdad prima facie. Y en todas ellas, el fracaso ha sido una catapulta para el éxito.

Tercero, créase o no, el hardcore —la parte más importante— del proceso de escritura en una crisis de percepción no es la observancia de la complejidad del mundo, sino el orden representacional (KO, por las siglas en inglés para Knowledge Organization). El KO es la forma en la que humanos y sistemas teorizan, representan y organizan información documental (Hjørland, 2016).



PEXELS

La idea esencial del KO es sistematizar el caos colocándolo en una versión organizada de complejidad. Para ello, no hay teoría unificada o algoritmo infalible, sólo pistas para la construcción de hipótesis con incertidumbres e indecibilidades transitando de la experiencia sustancial a la relacional. Una idea de organización así está siempre abierta y contextualizada.

En otras palabras, los alumnos deben considerar no sólo un tren de pensamiento, sino varios, dos de los cuales podrían ir en sentido contrario y estrellarse. Por ejemplo, para narrar una experiencia personal, los alumnos siguen un orden narrativo apegado a la estructura de seis partes de Labov⁵ (2006). Sin embargo, contrariamente al orden de conocimiento en una teoría de adquisición basada en la procesabilidad (Spinner, 2013), que va de la recepción a la producción, nosotros avanzamos exactamente en sentido contrario usando la escrituralidad para ejercer

5. Las seis partes de la estructura narrativa de Labov son 1) Abstract, 2) Orientación, 3) Complicación, 4) Evaluación, 5) Resultado y 6) Coda. Nota del autor.



POLINA ZIMMERMAN

impacto en las habilidades de interacción (Mostacero, 2011) siguiendo el tránsito de la gestión social a la autonomía como estrategia de autorregulación (Zabala, 2008) en un plan de acción docente por competencias (Ruíz, 2010) mediante el uso de Portafolios Electrónicos de Lengua (PEL) con modelo europeo (Little & Perclová, 2003).

Los KO que los alumnos desentrañen de la interrelación entre competencias digitales, discursivas, sociales, cívicas, culturales, o para aprender a aprender son no lineales. Dicho de otro modo, el proceso evolutivo en una competencia podría acompañarse de un proceso de desorden o degradación en sentido contrario en otra(s). Las causalidades no son simples. Algunos efectos podrían hacer bucles o tener efectos de feedback negativo que retroactúen en otras causas (Morin, 2004). Por ejemplo, un alumno con competencia discursiva para escribir podría experimentar frustración para interactuar y este efecto convertirse en una endo-exo-causalidad en el desarrollo de otra(s). O viceversa.

A esto hay que sumar los KO de subcompetencias tales como lenguaje mediático (capacidad para evaluar códigos y significados), representación mediática (valor de dieta mediática + reconocimiento de valores y emociones), valores, actitudes e ideologías mediáticas (aptitud para detectar la validez y confiabilidad de la información) o estética mediática (cultivo de un gusto artificial para influir en la sensibilidad de masas), entre otras (Gozálvez, García-Ruiz & Aguaded, 2014). En síntesis, a mayor claridad de un KO, menor simplicidad del entramado, pero mejor conocimiento del marco de información, que es indispensable para valorar su veracidad.

La realidad no es un fractal; no es un cuerpo geométrico básico a una escala exacta (Del Valle, Cruzata-Martínez, Alhuay-Quispe, 2019); y la lectura de la realidad es todavía más irregular e impredecible. Pero, si por azar, ocurre un hecho improbable que caiga perfectamente en la categoría de un KO, entonces podemos saber qué y cómo analizar



FILIPE SABINO

su aspecto determinista, ya sea que se trate de estrategias inmorales de acción política⁶, de estrategias mediáticas de manipulación⁷ o de cualquier otro tipo de maniobra deshonestas. Todo a fin de desarrollar literacidad crítica.

Nuestros queridos alumnos del CCH de las próximas pasadas y próximas futuras generaciones tienen la peligrosa misión, pero también la honorífica oportunidad de definir su epistemología personal en un momento histórico ideal para el big bang del pensamiento rotativo —uno que va intermitentemente de la parte al todo y del todo a la parte—, pues cada

6. Una estrategia de pensamiento inmoral es, por ejemplo, “la verdad incómoda”, descrita por Maquiavelo, la cual consiste en magnificar errores baladíes en el oponente. Al respecto, hay que considerar que Maquiavelo condona el uso del engaño, la tortura y básicamente cualquier cosa para lograr su fin: asegurar la supervivencia del Estado. Nota de los autores.

7. Interesantemente, Noam Chomsky da cuenta de 10 estrategias de manipulación mediática: 1) Distracción, 2) Generación de problemas, 3) Gradualidad, 4) Diferimiento, 5) Retórica, 6) Emocionalidad, 7) Promoción de la ignorancia, 8) Complacencia con la mediocridad, 9) Autoculpabilidad, 10) Categorización del público objetivo. Nota de los autores.

uno contiene el holograma de los KOs de su todo y, por ende, porta de alguna manera la completitud de la sociedad en sí.

Por eso es de vital importancia en la operación de enseñanza de hoy acompañar a los alumnos en sus viajes de autodescubrimiento, por ejemplo, a través de narrativas sustentadas en conocimiento empírico, pues éstas constituyen espacios de construcción para entrenarnos en el establecimiento de límites de acceso a la realidad [distinguir las afirmaciones acerca de las cosas observables de las inverificables] o en la demarcación de la experiencia sensorial [conectar las respuestas afectivas con los hechos observables].

Haciendo a un lado cuestiones investigativas asociadas a la posible información que pueda arrojar un estudio sobre las capacidades sensoriales y cognitivas de los alumnos o sobre los límites contingentes de sus percepciones inmediatas y asistidas, la urgencia es moral. Todos debemos definir nuestro posicionamiento epistemológico —creemos— en favor de habitar la verdad en el sentido de que la acción de habitar implica superar la verdad como representación, más allá de las apariencias estéticas de la narración mediática.

En una sociedad convulsionada en la que exista un solo individuo capaz de creer en Dressers o querer dialogar con Chumibebés urge desarrollar competencias mediáticas para construir una ciudadanía sensata. Éstas se pueden desarrollar a través del análisis de discurso o, más vívida y pedagógicamente, a través de la narración de experiencias personales.

Desde una perspectiva positivista, la construcción de una narrativa debería orientarse hacia la búsqueda de la verdad del mundo. Sin embargo, desde una epistemológica, creamos al mundo con nuestras sensibilidades, creencias, conceptos, experiencias y lenguaje (Aldana, 2019), y la dificultad del empirismo constructivo no es la técnica de escritura, sino la protección de un sentido común caprichoso que demanda un detallado escrutinio crítico (Sankey, 2010).

La educación de calidad del Siglo XXI demanda conectar estrechamente el mundo escolar con las urgencias sociales (Ramírez, Renés, González, 2016) y, en particular, la ciudadanía digital demanda replantear conceptos como identidad o convivencia y, más importantemente, empatía y respeto (Palacios, Medranda & Bravo, 2018). Esto es lo que hacemos cuando escindimos lo banal de lo trascendental, cuando cambiamos ya sea de forma de pensar o concebir: evolucionamos. ③

Fuentes de consulta

1. Aldana, J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano, *Praxis*, 15 (1), 103-115.
2. Del Valle, J., Cruzata-Martínez, A., & Alhuay-Quispe, J. (2018). Conocimientos, caos y orden en el contexto de las TIC dentro de la sociedad de información y del conocimiento, *Pakaat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(15), 58-68.
3. Gozávez, V., García-Ruiz, R. & Aguaded, J. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28.
4. Hjørland, B. (2016). Knowledge organization, *Knowledge Organization* 43 (6), 475-84.
5. Hofer, B. & Bendixen L. (2012). Personal Epistemology: Theory, research, and future directions, en Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Christine McCormick B., Gale Sinatra y John Sweller (eds.), *APA Educational Psychology Handbook. Theories, Constructs, and Critical Issues, vol. I*, (pp. 227-256), Washington, DC: American Psychological Association.
6. Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1): 37-45.
7. Little, D. & Perclová, R. (2003). *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
8. Maxwell, J. (2000). *Failing forward*. Nashville, TN: Thomas Nelson Inc.
9. Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. En Edgar Morin (autor) *L'intelligence de la Complexité*, (pp. 43-77), Paris: L'Harmatan.
10. Mostacero, R. (2011). Oralidad, Escritura y Escrituralidad. *Enunciación*. 16(2), 100-119.
11. Palacios, V., Medranda, N. & Bravo, M. (2018). *Ciudadanía digital: una oportunidad de formación e innovación*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
12. Ramírez, A., Renés, P., González, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. *Educación & Sociedad*, 37 (136), 821-838.
13. Revel, J. (1990). *El conocimiento inútil*. México: Planeta.
14. Ruiz, M. (2010). *Enseñar en Términos de Competencias*. México: Trillas.
15. Sankey, H. (2010). Ciencia, Sentido común y Realidad. *Discusiones filosóficas*. 11 (16), 41-58.
16. Spinner P (2013) Language production and reception: A Processability Theory study. *Language Learning* 63: 704-39.
17. Spinner P (2013) Language production and reception: A Processability Theory study. *Language Learning* 63: 704-39.
18. Spinner, P. (2013). Language Production and Reception: A processability Theory Study, *Language Learning*, 63, 704-739.
19. Torre, Wilbert. (1987, Abril 4). "Montado en su caballo toreó autos; Detuvieron al equino. *La prensa*. Hemeroteca Nacional.
20. Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Tr. Susana Esquerdo. Barcelona: Grao.



PIXABAY

La producción escrita como una de las habilidades importantes en la materia de inglés en el bachillerato

Manuel Ramírez Arvizu

Profesor Titular "C" de Tiempo Completo. Definitivo, en el plantel Naucalpan. Con 23 años de antigüedad. Lic. en Enseñanza de Inglés FES Acatlán UNAM, Mtro. En Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por la Universidad Internacional Iberoamericana.
manuelra80@hotmail.com

La producción escrita es una de las habilidades que forman parte de la enseñanza de un idioma extranjero. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se imparte la asignatura de inglés, y a lo largo de los Programas I a IV, se trabajan varias habilidades para la enseñanza de una lengua extranjera, entre ellas se encuentran las siguientes: *la producción oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la producción escrita*. Todas estas habilidades ayudan a los alumnos a dominar el idioma estudiado.

La producción escrita se trabaja de acuerdo con el Programa correspondiente a cada semestre y de acuerdo con los aprendizajes que orientan a los profesores y los alumnos.

El propósito general de la materia de inglés I a IV, considera a la producción escrita como una habilidad terminal que los alumnos deben manejar al finalizar cada aprendizaje del programa. Este propósito enuncia que “*El alumno será capaz de comprender textos sencillos, orales y escritos, de su ámbito personal y académico. Asimismo, será capaz de expresar, de manera breve, acontecimientos presentes, pasados, futuros, y participar en intercambios básicos sobre información personal y necesidades inmediatas*”, presente en el Programa de estudios, Inglés I-IV, DGCCCH.

A continuación, presento dos ejemplos de la manera en que se enuncian los aprendizajes a lo largo de los Programas de inglés

- Intercambia información **oral y escrita** sobre actividades habituales propias y de otros.
- Reconoce los atributos máximos de personas, objetos y lugares para resaltar sus cualidades, **de manera oral y escrita**.

No obstante, como se mencionó hay dos aprendizajes específicos en la producción escrita, en los que solicita a los alumnos lo siguiente:

Los cuatro Programas de la materia de inglés consideran los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), en cuanto a las diferentes habilidades que se trabajan en la enseñanza de una lengua extranjera, esto con el fin de cubrir los aprendizajes de los Programas de inglés.

Estos descriptores en la habilidad de producción escrita, así como en todas las demás habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, forman parte del Marco Teórico de los Programas de inglés y contemplan los niveles A1 y A2 del MCER (para los semestres 1º y 2º nivel A1, y para los semestres 3º y 4º nivel A2).

A continuación, presento los indicadores del MCER relacionados con la producción escrita, tanto de manera general como de manera detallada; en ellos se determina qué es lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar sus estudios.

Por otro lado, Perez & Zayas (2012), así como en los aprendizajes mínimos presentados por el CAB (2012:167,182) se considera lo siguiente para la *producción escrita*:

- La escritura ha de abordarse desde los conocimientos que se tienen, esto es con ayuda de un código que sea suficiente.
- El clima del aula debe dar suficiente seguridad para poder compartir entre sus compañeros.
- La escritura es la capacidad de hacer composiciones que apoyan a la expresión de esferas de la vida social y personal.
- Se aprende a escribir basándose en contextos reales.

Inglés 3	Unidad 3 aprendizaje 4	Unidad 4 aprendizaje 3
Inglés 3	Intercambia información sobre una serie de eventos que tuvieron lugar en el pasado para relatar experiencias propias y de otros, de manera escrita	Contrasta situaciones que se relacionan con su entorno actual y con sus experiencias pasadas para descubrirlas de manera escrita.

Escritura	A1 breakthrough	A2 Waystage
De manera general	<p>-Yo puedo escribir una postal sencilla de manera general, al enviar saludos desde un lugar vacacional.</p> <p>-Yo puedo llenar formularios con detalles personales, por ejemplo: nombre, nacionalidad y dirección al hacer un registro en un hotel.</p>	<p>-Yo puedo escribir notas sencillas, mensajes cortos relacionados con área de necesidades inmediatas.</p> <p>-Yo puedo escribir una carta personal simple, por ejemplo al agradecer a alguien por algo.</p>
De manera detallada	A1	A2
	<p><i>-Puedo escribir frases y enunciados y frases aisladas</i></p> <p><i>-Puedo escribir frases y enunciados sencillos acerca de ellos y de gente imaginaria, del lugar en donde viven y de las cosas que hacen.</i></p> <p><i>-Escribir acerca de sí mismo, de otras personas, de sus ocupaciones del lugar donde viven y de sus actividades escolares y recreativas</i></p> <p><i>-Escribir una serie de textos breves y sencillos sobre su familia, sus condiciones de vida y sus estudios</i></p>	<p><i>-Puedo escribir una serie de enunciados y frases simples unidas con conectores tales como: "and", "but", y "because" en los programas del CCH se consideran los siguientes conectores además de los antes mencionados "also", "or", "first", "second", "third", "later", "finally", "so", "however", "to begin with", "in addition", "to sum up".</i></p> <p><i>-Puedo escribir una serie de enunciados y frases simples acerca de mi familia, de mis condiciones de vida, de mi seguimiento educativo, como de mi trabajo más reciente si es el caso.</i></p> <p><i>-Puedo escribir biografías imaginarias cortas, así como poemas simples.</i></p> <p><i>-Puedo escribir acerca de aspectos de su medio ambiente, por ejemplo: sobre la gente en general, lugares, experiencias de trabajo o del estudio mediante la ayuda de enunciados unidos por conectores básicos.</i></p> <p><i>-Puedo escribir cartas sencillas para expresar gratitud o para disculparme.</i></p> <p><i>-Puedo escribir descripciones básicas y cortas relacionadas con la descripción de eventos, actividades realizadas en el pasado, así como de experiencias personales.</i></p> <p><i>-Escribir descripciones breves de hechos, actividades pasadas, experiencias personales, biografías y personajes ficticios</i></p>

- Saber escribir es una destreza en la que se utilizan procedimientos lingüísticos de una cierta complejidad.
- Respecto al idioma inglés, el lenguaje escrito supone una gran limitación de la posibilidad del uso del lenguaje escrito, a menos que los alumnos trabajen en el uso de vocabulario, puntuación, ideas de lo que se quiere transmitir etcétera.

Es conveniente mencionar que se debe seguir un proceso a la hora de trabajar la producción escrita. En el CCH los alumnos tienen la oportunidad de hacer uso de esta habilidad durante los cuatro primeros semestres, en donde estudian las asignaturas de inglés I a IV, así que hay varias oportunidades de escribir a un nivel básico algunas descripciones, narraciones, tanto de asuntos personales, como de cosas y personas que están a su alrededor.

A lo largo de los cuatro semestres se les enseñan a los alumnos varios aspectos tales como: la puntuación, la cohesión y coherencia, la morfología y la sintaxis, así como, la generación de vocabulario y de lluvia

de ideas para poder escribir, pero sobre todo se trabaja con situaciones reales.

Por otro lado, es importante entender las cualidades de los alumnos, así como la facilidad que tienen para escribir, pues como dice Hall (2011) es importante conocer las diferencias en sus aptitudes, ya que de eso depende su desarrollo en cada habilidad a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Oxford (2011) menciona que una vez que los alumnos leen cierta información, se familiarizan y son capaces de escribir en un segundo momento, cosas de su vida real y de otros.

Autores como Oxford (2010), Díaz Barriga, Hernández (2002) y otros, consideran estas otras estrategias: leer para escribir, hacer uso de analogías, resúmenes, narraciones, descripciones, preguntas, situaciones problemáticas, elaboración de mapas conceptuales, *líneas de tiempo*, dibujar y escribir sobre temas de interés, preferentemente.

Ibarreola (1995) en Bazán y García (2001) menciona que es necesario que los futuros ciudadanos productores dominen un conjunto de competencias, donde puedan utilizar diferentes códigos comunicacionales.

A continuación, algunos ejemplos de producción escrita de alumnos del CCH. ③

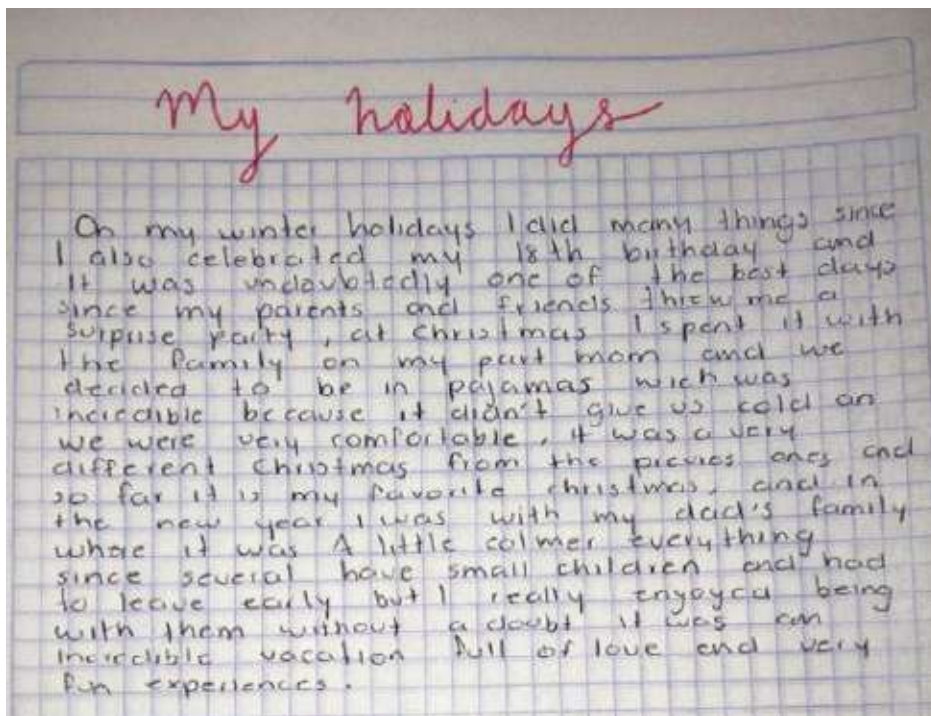
*Writing does not exist
in a vacuum. It is a
natural extension of
listening reading and
speaking, true in any
language, but no less
true for speakers of
other languages and
those in the process of
learning English.
By Susan Verner.*



SHANE ALDENDORFF



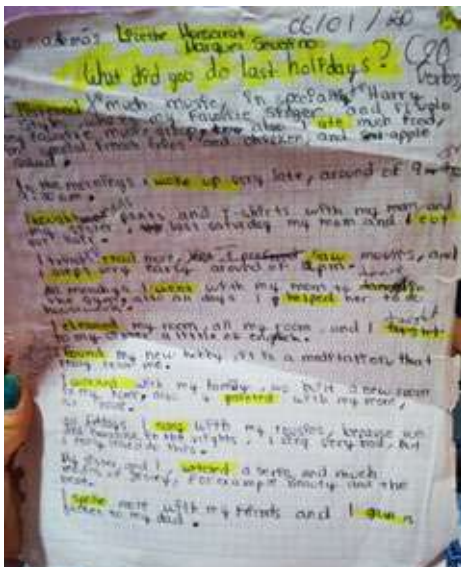
Ejemplos de producción escrita de alumnos del CCH



Ejemplos de producción escrita de alumnos del CCH



Ejemplos de producción escrita de alumnos del CCH



Ejemplos de producción escrita de alumnos del CCH

Fuentes de consulta

1. *Aprendizajes esenciales para el Bachillerato de la UNAM 2012* CAB UNAM.
2. Bazan L. J. J. & García C. T. (2001). *Educación media superior Aportes*. UNAM.
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001) Cambridge University Press.
4. Díaz-Barriga A. F. & Hernández R. G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGrawhill. 2ª edición.
5. Graham G. (2011) *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. Routledge.
6. Oxford R. L. (2011) *Teaching and Researching language learning strategies*. Pearson Educational Limited
7. Perez E. & Zayas P. (2012) *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza editorial.
8. *Programa de estudio Área de talleres de lenguaje y comunicación Inglés I a IV*. Barreto et al. 2016 UNAM..

Páginas Web

1. Estrategias <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/14354> fecha de revisión 12 de junio 2020
2. Como aprender y mejorar mi vocabulario en inglés <http://www.mansioningles.com/como-aprender-mejorar-vocabulario-ingles.htm> fecha de revisión 9 de junio de 2020
3. 13 simple strategies for helping English language learners throughout the writing process. <https://busyteacher.org/11878-help-learners-through-writing-13-strategies.html> fecha de revisión 14 de junio de 2020
4. Write on! Writing strategies for the ESL classroom. <https://busyteacher.org/16910-writing-strategies-for-the-esl-classroom.html> fecha de revisión 7 de junio de 2020



PIXABAY

Escribir no, gracias, eso no es para mí

Angélica Eloísa Guevara Contreras

Angélica Eloísa Guevara Contreras es licenciada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ha participado en numerosos cursos y diplomados de actualización académica. Es profesora de asignatura A definitiva de inglés en el CCH, adscrita al plantel Azcapotzalco. Antigüedad 10 años.
guevangy@yahoo.com.mx

“El arte de escribir consiste en el arte de interesar”.
Jaques Delille

“Gloria y mérito es de algunos hombres el escribir bien; de otros es el de no escribir nada”.
Jean De a Bruyère

Una de la mañana, por fin en mi cama. Disfruto la sensación del roce de mis pies desnudos contra las sábanas. Escucho el golpeteo de algunas gotas de lluvia cayendo sobre el techo de mi habitación, pero ahí a lo lejos un sonido más, los vecinos, música, se acerca, se acerca. Los vidrios de mi ventana empiezan a retumbar, pienso en gritar “bajéenle a esa música, hay gente que debe trabajar mañana”, en tocarles a su puerta, en sacar mis super bocinas y poner música mucho más alto para arruinarles la fiesta, en llamar a la policía, de repente... ya no sé más de mí.

Para Natalie Goldeberg (1986), escritora popular estadounidense de la escritura creativa, los puntos clave para la iniciación a escribir tienen que ver con capturar el momento presente y no con redactar novelas ni pensar en estructuras formales. Así que, algunos de sus consejos para escritores novatos, pero detonadores efectivos, están relacionados a escribir sobre lo que inspira, sobre cosas cotidianas como un momento específico, de las sensaciones que te ocasiona un rayo de luz, sobre lo que se ama o se odia, sobre lo que causa dolor o alegría, practicar a escribir a toda hora y en cualquier lugar.

Dentro del ámbito académico podría no sonar así de fácil, de hecho, no lo es. Parfraseando a Castro (2017), la políticas educativas nacionales e internacionales se alinean a la formación de recursos humanos de alta competencia para la mejora del sistema económico de los países, para así cubrir los requerimientos dictados por organismos de tipo financiero, político y económico como: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la

Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El Sistema Educativo Mexicano, sigue sin duda dichos lineamientos para la formación de recursos humanos de alta calidad, al implementar las clases de enseñanza de la lengua materna desde etapas tempranas de formación, donde se inicia con el aprendizaje del cómo leer y escribir y posteriormente, este proceso se transforma en estadios académicos superiores, pues en éstos ya se lee y se escribe sólo para aprender los conocimientos de otras disciplinas (López 2013).

Lea y Street (1998 y 2006, citado por López 2013) distinguen formas de abordar la escritura de los estudiantes en contextos académicos a través de tres modelos basados en:



WALLACE CHUCK

- a) Las habilidades de estudio, que conciben la escritura como un proceso individual y cognitivo, y pedagógicamente se enfoca en aspectos superficiales como la estructura de las oraciones y la puntuación.
- b) La socialización académica que se orienta a la inmersión de los estudiantes en los discursos y géneros de las disciplinas y materias escolares.
- c) La literalidad académica donde se consideran aspectos institucionales, la construcción de significados y cuestiones de identidad y poder en la construcción del conocimiento (Street, 2009 citado por López 2013.).

La enseñanza de la escritura en una segunda lengua, en el nivel de bachillerato, se puede equiparar a los modelos mencionados anteriormente dependiendo de la orientación por la que opte el profesor.

Siguiendo a Hyland (2004), la enseñanza de la escritura en la lengua extranjera puede estar enfocada en los siguientes puntos:

- La escritura centrada en la estructura de la lengua está orientada en teorías de la lingüística estructural y el aprendizaje de comportamiento; se ve a la escritura como un producto construido por el manejo de la gramática y el conocimiento de léxico del escritor; su desarrollo es el resultado de imitar y manipular modelos donde se refuerzan patrones de la lengua a través de la formación de hábitos y de valorar la habilidad del aprendiente para producir oraciones bien estructuradas.

Es un proceso que consta de cuatro etapas: en la familiarización se enseña vocabulario y gramática a través de un texto; se da una escritura controlada donde el aprendiz manipula patrones fijos frecuentemente con tabla de sustitución; se proporciona una escritura guiada donde el individuo imita textos modelo y se da una escritura libre donde se usan formatos que el estudiante ha desarrollado para escribir, cartas, ensayos, etcétera.

En la clase de lengua extranjera el estudiante de los niveles A1-A2 (usuario básico), comienza a escribir imitando oraciones o párrafos guía donde sólo deberá sustituir algunos datos, lo que representa un esfuerzo mínimo, que pocos, aun así, no llegan a comprender. En la orientación estructural, la exactitud y la exposición clara son la base de una buena escritura y el contenido comunicativo es tratado después.

La escritura centrada en las funciones del texto, donde el principio es relacionar la estructura de la lengua al significado; es decir, algunas formas particulares de la lengua ejecutan ciertas funciones comunicativas. Las funciones son los medios para lograr los fines de la escritura. Se orienta al desarrollo de párrafos a través de creación de oraciones tópicas, enunciados de apoyo o transición y de diferentes tipos de párrafos.

- La escritura como expresión creativa es un acto creativo y de autodescubrimiento. Invita al individuo a explorar sus creencias, compaginar con las ideas de otros, a conectar con el lector, se le estimula a expresarse para permitir que la originalidad y la espontaneidad florezcan.

En un lado más creativo el profesor utilizará detonadores a través de *cómics*, narraciones gráficas o auditivas, esto es, se privilegia la escritura narrativa en lugar de la argumentativa por presentar una menor complejidad sintáctica (Véliz 1999, citado por Meneses y Ow, 2012).

- La escritura enfocada en el contenido: generalmente en torno a una serie de temáticas, áreas clave o de interés propio, que dotan al escritor de un conocimiento específico sobre éstos, que le dan la oportunidad de escribir significativamente sobre ellos. El profesor ayuda al estudiante a adquirir una estructura cognitiva apropiada o conocimiento de los temas y el vocabulario que serán necesarios para crear textos efectivos.



ABBY CHUNG

Los métodos orientados al contenido tienden a apoyarse en la lectura y explotan la estrecha relación entre ambas, ya que involucra al escritor a construir significado a través de la aplicación de habilidades cognitivas lingüísticas complejas, que se basan en resolución de problemas y la activación de conocimiento previo, tanto de la estructura como del contenido.

La escritura enfocada en el género: considera a la escritura como un intento de comunicarse con el lector. Su punto central no sólo es escribir, si no sobre todo escribir algo para lograr algún propósito. Contar una historia, describir un proceso, redactar una carta, contar una broma, un telegrama; se sigue cierta convención social para organizar el mensaje, porque se quiere que se reconozca el propósito.

- La escritura como proceso: se considera al estudiante como un productor independiente de textos, pero con la orientación del profesor para ejecutarlos. Se centra en procesos cognitivos básicos para el desarrollo de esta actividad y en el aprendizaje de habilidades para planear, definir problemas retóricos, proponer y evaluar soluciones.

El modelo de proceso de instrucción de la escritura lleva a la selección del tema, un ejercicio de pre escritura, la composición, la respuesta a un primer borrador; la revisión donde se reorganizan y redefinen ideas y se establece un estilo; una segunda respuesta a esta nueva organización; una corrección de errores y a la edición del texto, todo esto ya sea por pares o por el profesor; finalmente la evaluación por parte del docente sobre el progreso del producto, la publicación del texto y tareas de seguimiento.

El modelo de escritura como proceso más aceptado entre los profesores de L2 es el *Flower and Hayes* (Flower, 1989; Flower y Hayes, 1981, citado por Hyland, 2004), cuyo marco original es la planeación la escritura y la revisión. "Es éste un proceso generador, no lineal y exploratorio por lo cual el escritor trata de descubrir y reformular sus ideas mientras intenta aproximarse al significado" (Zamel, 1983: 165, citado por Hyland, 2004.)

Este prototipo describe lo que va en cada estadio del proceso e integra lo cognitivo con factores sociales. La importancia de la intervención del profesor es crucial ya que hay una atención personalizada, se puede dar una enseñanza explícita de la lengua, hay una



CHRISTINA MORILLO

corrección y retroalimentación inmediata, lo que influye en la motivación del aprendiente, un punto estratégico es la orientación para desarrollar la concientización metacognitiva del estudiante en su propio proceso.

Para conocer, el estudiante pone en práctica diversas habilidades comunicativas que le permiten comprender y generar nueva información que se evidencia a través de la palabra escrita. Las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento requieren a su vez nuevas características y competencias en los individuos para que pueden insertarse adecuadamente a la fuerza laboral, e indudablemente la comunicación escrita es una de ellas.

Para aprender escribir, simplemente no hay recetas ni orientaciones superiores a otras, pero sí puntos guía que pueden ayudar a dirigir esta tarea. Una labor extenuante, pero que, sin duda alguna, todos los profesores de todas las asignaturas deberían fomentar entre sus estudiantes. ☺

Fuentes de consulta

1. Castro, D. (2017). *La Influencia de los Organismos Internacionales en las Políticas Públicas Educativas en México (1970-2012)*. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado el 18 de mayo de 2020 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
2. Goldberg, N. (1986). *Writing Down the Bones Freeing the Writer Within*. Boston, Massachusetts: Shambhala Publications, Inc.
3. Hyland, K. (2004). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
4. López, G. (2013). *Prácticas Disciplinarias, Prácticas Escolares: Qué son las Disciplinas Académicas y Cómo se Relacionan con la Educación Formal en las Ciencias y en las Humanidades*. RMIE, 2013, VOL. 18, NÚM. 57, PP. 383-412 (ISSN: 14056666)
5. Meneses, A., Ow, M. (2012). *Género Discursivo, Sintaxis y Lenguaje Académico: Dimensiones Comunicativas y Cognitivas del Desarrollo Tardío del Lenguaje*. Didáctica, Lengua y Literatura. 2012, vol. 24 PP. 233-247. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39923 ISSN: 1130-0531



PIXABAY

La escritura en el bachillerato

¿Ante los escenarios digitales, cómo promover la escritura en el aula?

Víctor Chávez

Profesor de Inglés en el CCH, Plantel Naucalpan por 22 años. Profesor de Inglés FES Acatlán UNAM por 15 años. Maestrante en Educación Innovación y Tecnología Educativa. UVM.

vcb666@comunidad.unam.mx

Saber escribir es saber vivir, es un medio que nos brinda la oportunidad de acceder al conocimiento, la cultura, al desempeño exitoso en la vida personal, laboral y escolar. Para escribir no basta con el conocimiento y manejo del alfabeto, es hacernos entender eficazmente y comunicar con éxito, nuestro pensamiento, por los medios que proporciona la lengua escrita (Niño, V., 2014).

El placer por la escritura está completamente ligado al placer por leer. Sólo aquel que lee y que disfruta con la actividad y con las historias de los libros deseará escribir, para crear nuevas historias. La adolescencia es una buena edad para potenciar dicha actividad, ya que es un momento en el que los chicos/as ya poseen autonomía para decidir qué libros leer, qué les gusta más y en qué dedicar su tiempo.

Con la disposición que se tiene de computadores y procesadores de texto, la práctica común es escribir en un teclado y el mismo procesador corrige en tiempo real, ya sea subrayando la palabra que no conoce o cambiando de color a la palabra que idéntica con error, ya sea ortografía, léxico, gramática, etc. En este punto uno podría preguntarse ¿qué sentido tiene hoy aprender la ortografía del español u otro idioma?, ¿qué utilidad tiene hoy la regla de la acentuación?, ¿la de la h, la b o la v?, ¿qué motivación puede tener un chico si el corrector enmienda sus errores sin el menor esfuerzo?



MENÚ REVISAR

Sacristán, A. (2013) justifica el conocimiento de la ortografía al escribir y menciona las siguientes razones: La herramienta de corrección sólo comprueba mecánicamente que lo escrito este en una base de datos. Esta base de datos está limitada: ignora muchas palabras, nombres propios, términos técnicos, que muchas veces subraya a pesar de estar correctas. La herramienta de corrección no comprende nunca los componentes pragmáticos y semánticos de la lengua, de manera que no acierta nunca en cuestiones como: tu adjetivo y tú pronombre, los homófonos como, aré de arar y haré de hacer. Conviene no fiarse de la herramienta de corrección, por todo lo anterior, y revisar el texto antes de darlo por terminado.

En el caso de una lengua extranjera como el inglés, existen programas que son muy populares entre los alumnos, *Word reference*, *Proz*, *Linguee*, *Word Magic Software*, *Microsoft Translator*, siendo el más representativo *Google Translate*. Los traductores son programas que se encuentran previamente instalados en los computadores o bien se pueden obtener mediante aplicaciones, muchas de ellas gratuitas, de ahí su popularidad.

Estos programas funcionan cuando el usuario se encuentra en línea y consiste básicamente en copiar el mensaje original que se encuentra en un chat, una página web, un correo, etc. y se pega en la interfaz del programa para obtener el significado en el idioma solicitado sin la menor preocupación más que al de dar un tab o un click. Está acción tan famosa que en inglés se conoce como *copy & paste* es muy frecuente en los alumnos cuando se trata de resolver los trabajos que requieren de expresión escrita.

Al igual que la herramienta de corrección, el traductor presenta fallas y no ofrece opciones cuidadas y definitivas debido a que es un mega diccionario bilingüe que funciona de forma mecánica, y depende de la precisión y capacidad de la base de datos de la cual dependa su interfaz. Aunque *Google Translate* y otros programas han abierto un nuevo

mundo de posibilidades entre las que señalan: Disponibilidad de traducir en muchos idiomas, traduce conversaciones, traduce imágenes, rapidez en la traducción.

También es cierto que la traducción literal es riesgosa porque este y otros programas de traducción no reconocen las frases hechas, coloquiales, extranjerismos, sintaxis hablada, dobles sentidos o los juegos de palabras. Y aunque nadie niega que está es una herramienta digital poderosa que ha permitido a millones de personas en el mundo entender textos y discursos en otras lenguas que de otra forma sería difícil, es cierto también que los resultados que ofrece al traducir no siempre son reflejo fiel y fidedigno al texto original.

De hecho, se han dado casos cómicos y embarazosos en las traducciones de Google Translate. Ejemplo de lo anterior es la cantante colombiana Shakira cuyo nombre se traducía hasta que se corrigió el fallo por maniática en todos los idiomas del mundo.

Para muchos estudiantes, escribir en inglés no es una tarea fácil, especialmente cuando su competencia en inglés no está bien desarrollada. Por otro lado, se encuentra la lectura que representa otro gran problema de comprensión. Los alumnos no están acostumbrados a pensar en inglés, a inferir el significado por contexto, tienden a olvidar las estructuras y significados que se supone ya han aprendido por que saben que existen traductores que pueden resolver el problema de comprensión en minutos. Y como la lectura y la escritura son dos procesos que van de la mano, la escritura se vuelve incluso más difícil.

Partiendo de la idea pedagógica que el proceso de escritura es un proceso altamente complejo e individualizado, diversos autores proponen actividades para promover la escritura en inglés. Santoyo, P. (2000), propone conectar la producción escrita con la lectura, los alumnos mediante trabajo en equipo, motivación y vocabulario escriben sus ideas antes de hablar. Los resultados obtenidos bajo este esquema prueban que la habilidad de escuchar, escribir, leer y escuchar debe

trabajar de forma conjunta, ya que a partir de la lectura se da la interacción, la motivación y la producción oral y escrita.

Ortega, L. (2000), propone la creación de diferentes grupos para establecer el tipo de trabajo y sus funciones de la mejor manera. Así los grupos se agrupan según gustos, intereses, problemas, edad, actitud, etc. Al trabajar así los alumnos se sienten con más confianza de escribir. Clavijo, A. (2003) propone que, mediante el uso de las tecnologías de la información, se practique la escritura hipermedial, es decir, la imagen, el video y el texto pueden integrar sus potencialidades comunicativas en cuerpos más complejos y enriquecidos, surgiendo así la posibilidad de escribir tramas e historias sin límites en sus finales. Según este autor, los sistemas hipermediales para la enseñanza de la escritura apoyan el desarrollo de una variedad de procesos cognitivos que conducen al aprendizaje de la escritura, porque facilitan los procesos de organización, selección y conexión.

Aprovechando las tecnologías digitales, que han tenido un cambio muy importante en la manera en que la gente se comunica, y la escritura no es la excepción, Domínguez, P. (2018), menciona que es precisamente en este espacio en donde nacen nuevas prácticas discursivas, narrativas, cooperativas e interactivas, en donde la escritura se convierte



VLADA KARPOVICH

en parte de la acción. Dentro de estas prácticas se encuentra el *fanfiction*.

El *fanfiction* es un tipo de práctica literaria que permite la creación de textos originales basados en productos originales masivos, como libros, series televisivas o películas. Esta comunidad de fanáticos, a través de la escritura, se apropian de los productos culturales que admiran afectando la forma de experimentar la lectura y la escritura.

Desde la teoría literaria, Sandvoss (2007) estudia la práctica de la lectura compartida como la forma de construir el significado del texto. Desde el área de la educación se ha utilizado como una herramienta para mejorar la escritura de estudiantes en primera y segunda lengua.

El *fanfiction* es la imaginación llevada al extremo; es ese paraíso en el que ocurre todo aquello que no sucede en la obra original, está plagado de locuras, amores prohibidos, escenas eliminadas, historias del día a día, argumentos revueltos, personajes en nuevos entornos. Así, se da un tipo de escritura colaborativa: el autor-fanático escribe una extensión de una historia en particular, mientras que los lectores retroalimentan esos textos con opiniones y/o sugerencias en sitios de internet para este fin como *fanfiction.net*.

Williams, C. (2019) propone el uso de la tecnología en un programa de escritura, motiva a los alumnos a escribir, promueve la colaboración e interacción social en la construcción del texto, y que los alumnos dejan de percibir a la escritura como un proceso aburrido por el hecho de usar herramientas digitales como blogs, LMS, redes sociales.

Vemos entonces que convertir ideas en escrituras exige habilidades cognitivas, y estas habilidades se pueden potenciar con actividades que enganchen la mente de los estudiantes, que los retengan a buscar respuestas, opciones. Se trata de usar el trabajo colaborativo, la interacción con otros para encontrar temas de interés común que los lleve a expresar sus ideas de forma escrita, con un uso correcto de la ortografía, de darle la suficiente importancia a la redacción del mensaje, de usar la tecnología

con la que viven los jóvenes para escribir sintiéndose motivados para hacerlo y no solo usar *Google Translate* para cumplir con una tarea por obligación, que realmente esta acción de escribir tenga un sentido para ellos. ©

Fuentes de consulta

1. Clavijo, A. (2003). Creación de Hiperhistorias: Una estrategia para promover la escritura. *Ikala. Revista de Lenguaje y Escritura*. Vol.8. No 14. Recuperado de: <https://prezi.com/g8jemzgb7zyr/creacion-de-hiperhistorias-una-estrategia-para-promover-la-escritura/>
2. Ortega, L. and Rodríguez, V. (2000). Improvement of writing proficiency through creation of homogeneous groups in the classroom. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4858440>
3. Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Ediciones Morata. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
4. Sandvoss, C. 2007, *Fandom: Identities and communities in a mediated world*, NYU Press, Nueva York. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/fandom-identities-and-communities-in-a-mediated-world/oclc/646892259>
5. Santoyo, B. and Morales, L. (2000). Reading: a motivating and interactive process. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, 1, 59-60. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11426>.
6. Williams, C. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*. Recuperado de: <https://pdf.sciencedirectassets.com/271849/1-s2.0-S0360131518X00104/1-s2.0-S0360131518302690/main.pdf?X-Amz-Security->



KAROLINA GRABOWSKA

La narración y la descripción: el dilema de formar estudiantes críticos en la redacción de un texto en inglés

Esteban V. Hernández González

Tiene 17 años como profesor de asignatura interino en
CCH Naucalpan.
esvimas2000@gmail.com

Un dilema al formar a los estudiantes en la redacción de un texto es la generación de competencias para una comunicación eficaz y reflexivo-crítica. ¿Es posible ayudar a los estudiantes de Inglés del CCH a desarrollarlas, cuando su empleo de la escritura en lengua materna ya es un reto en sí mismo?

Se puede, si asumimos que la escritura es una actividad creativa resultante, entre otras cosas, de dos actos diferenciados y complementarios que está en manos de los profesores promover. La narración y la descripción satisfacen necesidades de expresar emociones y de nutrirse de un mundo cambiante y desafiante.

Si colaboran profesores y estudiantes en el tratamiento de estos dos ámbitos en el contexto de la redacción, se logra alcanzar a) los propósitos de los Programas de Inglés y b) un grado de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Actitudes de apertura y reflexión de los docentes de la materia de inglés posibilitan que sus estudiantes redacten textos sobre



JULIA M CAMERON

sí mismos o sobre cosas que les suceden. El compromiso asumido abrirá campo a una comunicación más fluida dentro de las aulas.

Los estudiantes son la razón de ser de la docencia, los profesores somos copartícipes de su aprendizaje, debemos entender primordialmente sus intereses para que ellos hallen un sentido a las actividades que realizan. En su mayor parte, el aprendizaje no es resultado de la instrucción, sino de una participación fluida en un contexto significativo (Illich, 1972: 56).

Los alumnos pueden, con su disposición y recursos, crear narraciones de mundos donde los protagonistas sean ellos o los eventos que viven, siempre y cuando tengan claro que son el foco de la educación, para que estén dispuestos a escribir (como medio y como fin).

La narración

Narrar es contar o relatar una serie de hechos que pueden ser reales o imaginarios, en esta parte la presencia del narrador es fundamental (Moreno, 1990: 11). Es como platicar, en modo escrito, algo; es la necesidad de contar, expresar, denunciar, desahogar, compartir, plantear, cuestionar. Invitar a los alumnos a escribir algo, sin prejuicios por parte del profesor, desde el principio del curso, ayuda a la apertura y a mayor disposición de escribir. En los cursos de Inglés, en particular, no es perjudicial que lo hagan en español o en inglés.

Si lo hacen en inglés aportaría datos sobre el nivel del dominio que tienen del idioma. Es responsabilidad del profesor dar retroalimentación sobre aspectos de la escritura que sean de relevancia para que los estudiantes se den a entender mejor (en cualquiera de las dos lenguas): ortografía, cohesión o coherencia.

En un enfoque gramatical la narración consiste en denotar acciones y estados. Esta clasificación ha permitido a los estudiantes de diferentes generaciones aprender palabras especializadas, pero sin lograr profundizar en un conocimiento sobre la utilidad de la narración a la hora de satisfacer necesidades de comunicación.

Los estados son permanentes o transitorios, pero es preciso apuntar que a veces éstos están supeditados a la percepción personal y no a hechos. A la hora de escribir conviene tomar esto en cuenta. Esta discusión se ampliará en la segunda parte.

En cuanto a las acciones, ¿qué son? Es conveniente reflexionar esto con los estudiantes para que su panorama no sea restringido. ¿Acciones son vivir, pensar, llover, cambiar, oír, dormir? Posiblemente no. Se trata de procesos, pues pueden tener lugar en ausencia de intención o movimiento.

Entonces, la narración consiste en dar cuenta de eventos donde las acciones y procesos tienen lugar. Donde éstos son los factores de cambio e incentivan las historias que los estudiantes elaboran, a la vez que son el resultado de otros eventos, acciones y procesos. Es construcción, reconstrucción y deconstrucción (término acuñado por Jacques Derrida).

La narración es la obra de los estudiantes no sólo para ser evaluados, sino para ser conocidos a través de su texto. Es la oportunidad para que se expresen, se reconozcan y se valoren. La narración da cuenta del bagaje que pueden compartir y de lo que observan en su mundo. Deben los docentes persuadir a sus estudiantes de escribir.

La narración, en sentido estricto, es hablar o escribir sobre hechos reales o ficticios, donde acciones y procesos tienen lugar. Los hechos lo son porque se pueden constatar, demostrar, observar; éstos tienen un alto grado de convención, de acuerdo o pactos de interpretación colectivos.

Si los profesores ejercen la práctica de la narración escrita pueden ayudar a que los estudiantes identifiquen de modo más claro la constitución de un hecho. Una vez definido y caracterizado, es más sencillo diferenciarlo de una opinión. Esta discriminación la posibilita el pensamiento crítico que el Colegio busca desarrollar en los alumnos.

El pensamiento crítico, en una definición de diferentes fuentes, es *el proceso reflexivo de pensamiento consistente en decidir qué creer o*

hacer, con base en la autenticidad, la exactitud y el valor de la información (Cotton, 1991: 2).

La descripción

Este segundo punto es el que más se abarca en esta exposición, porque pretende complementar la definición convencional de la descripción, consistente en una serie de atributos asignados a sujetos y objetos. Es en la enseñanza del inglés en el CCH donde puede fomentarse más la discusión, reflexión y materialización (redacción) del concepto desde un ángulo diferente al convencional.

Be es, por excelencia, el verbo de la descripción en inglés. Esta asunción sirve para ayudar a que los estudiantes que cursan esta asignatura en el CCH, los cuales deben redactar de forma clara e intencionada sus ideas en este otro idioma. De paso, se les busca ayudar para que generen una reflexión más profunda sobre el español, su lengua materna.

El tratamiento de lo que llaman el verbo *Be* es peculiar entre los temas de los cursos de



CASTORLY STOCK

inglés. A un hispanohablante que lo estudia, por lo general le dicen que es *ser* o *estar*. ¿De qué manera esta asunción de *Be* repercute, en la forma de redactar un escrito, en un estudiante de CCH?

Esta traducción tiene repercusiones diferentes. En primer lugar, no hay una reflexión lingüística sobre *ser*, *estar* y *Be*, más allá de llamarles estados, y que son contrastantes de acciones como *eat*, *go*, *play*, etc. De esto resulta una diferenciación simplificada de los verbos: o son estados o son acciones.

Si se simplifica así, ¿entonces todos los estados se deben representar solamente con *ser* y *estar*? Si nos atenemos a esta idea, entonces nos quedamos con una visión reduccionista de hechos, fenómenos, eventos, opiniones y dejamos fuera posibilidades que la lengua nos otorga, se entorpece la comunicación y la comprensión de la experiencia humana.

Otro efecto es la traducción literal. Si se observa, la edad, el calor y el miedo son condiciones temporales, es decir, se trata de

estados. De ser así, ¿por qué no emplean *Be* en inglés, y sí traducen *tener* a su versión en ese idioma? Se llega a emplear *have* para tales condiciones: *I have 16 years old*, *I have cold*, *I have hungry*, *I have sleep*, etcétera.

Sucede que en español ciertas descripciones emplean la palabra *tener*: tener 15 años, tener calor, tener miedo, etc. Inercialmente, hay estudiantes de CCH que traducen literalmente, al emplear la palabra *HAVE*. Al mismo tiempo, no hay una diferenciación entre hechos (edad) y opiniones (sensaciones o emociones).

Entonces, otra importante repercusión es que esta concepción tradicional de *Be* no ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del CCH. Primero, porque no hay una relación necesaria entre la palabra y el pensamiento crítico.

En segundo lugar, los estudiantes se han vuelto repetidores de los conocimientos transmitidos por sus profesores. Esto deja su aprendizaje en el plano declarativo donde las estrategias podrían o no desarrollarse, pero



BICH TRAN

el plano actitudinal se pierde en el correr de las sesiones o, en el mejor de los casos, se desarrolla en otros aspectos más tangibles.

La afirmación de que *Be* es el verbo de la descripción por excelencia en inglés no es aventurada, sino el resultado de años de observación de clases y materiales. Con esto, no se afirma que sea el único verbo para describir, pues sería inútil del empleo de *Have* en ciertas descripciones: *My sister has long hair, I have brown eyes, My house has got two bathrooms*, etcétera.

Si la descripción es una estructura retórica, tiene un propósito en la escritura y se complementa con la narración (denotación de hechos, eventos, fenómenos). Tradicionalmente se ha definido a la descripción como la asignación de atributos a la realidad o sus componentes.

Se ha simplificado la descripción en su definición y alcance. Genette decía que "la descripción es más importante que la narración puesto que es más fácil describir sin contar que contar sin describir -quizá porque los objetos pueden existir sin movimiento, pero no el movimiento sin objetos-" (Pimentel, 2001: 8).

Entonces, la atribución es un rasgo de la descripción, no una definición. Describir no es sólo el empleo de adjetivos, sino también de adverbios o cláusulas subordinadas. Si un alumno conjuga *Be*, está describiendo. Si es consciente de esto, está escribiendo críticamente.

A continuación, se muestran frases que se han trabajado con estudiantes de Inglés IV, mediante la discusión, el análisis y su posterior desarrollo en textos escritos.

Bad Bunny is a good singer

En este ejemplo hay una descripción que no todas las personas comparten. Por lo tanto, se trata de una opinión. Un alumno, que redacta con consciencia de esta circunstancia, es crítico.

En el idioma inglés se clasifican los adjetivos para su acomodamiento en oraciones con *Be* o frases nominales (consistentes en una

designación y una descripción): O (opinion), S (size), A (age), S (shape), C (color), O (origin) y M (material).

Smoking is bad

Ejemplo de descripción donde estudiantes de CCH han indicado que se trata de un hecho cuando en realidad es una opinión, pues se emite un juicio de valor. Un asiduo consumidor puede afirmar lo contrario, pero sigue siendo una descripción de opinión. El análisis de estos ejemplos, evidencian un empleo del pensamiento crítico: distinción entre hechos y opiniones.

Jackson Pollock and Remedios Varo are dead

El ejemplo denota un estado permanente, porque esa condición no cambiará. Es preciso mencionar que esta descripción no encaja en la clasificación previa (OSASCOM). Si un alumno redacta condiciones permanentes como hechos, demuestra su pensamiento crítico.

I am home

Como se ha mencionado, donde se conjuga *Be* hay descripción. En este caso no es sobre la persona (o sujeto), sino sobre un contexto en el cual la persona está inmersa. Entonces, es válido afirmar que hay una descripción por contexto de lugar, y no de un sujeto. Un estudiante que explica esto y lo manifiesta en su escritura, muestra indicios de pensamiento crítico.

The meeting is in the afternoon

Otra vez, no describimos en este caso un objeto, sino un contexto del objeto (*the meeting*). Este contexto es tiempo. Si se observa, independientemente que se enuncie como adverbio o complemento circunstancial, se trata de una descripción, al conjugar *Be*. Un estudiante crítico lo concientiza y lo aplica en su escritura.

I am in trouble



JULIA M CAMERON

Ejemplo redactado de un estudiante crítico, quien identificó una descripción por contexto de modo y que desarrolló posteriormente. En el modo se pueden enmarcar también usos verbales del sufijo *-ING* para lo que llaman *continuous tenses*. ***I am writing critically*** (Diego, estudiante de cuarto semestre).

¿Es entonces suficiente con decir que la descripción son las características de un objeto o sujeto? No, por lo que se ha mencionado y por los ejemplos proporcionados. La descripción es una estructura retórica o mental, más que una atribución. Todos los seres humanos describimos, incluso sin percatarnos.

Promover la sensibilización de este tema con los estudiantes en los cursos de inglés permite que desarrollen textos con una estructura coherente (inductiva o deductiva), a partir de hechos u opiniones sostenidos en argumentos válidos.

Conviene trabajar colaborativamente con los estudiantes de CCH mediante la discusión, la reflexión y el análisis tanto de la narración como de la descripción para definirlos,

caracterizarlos y emplearlos fructíferamente en sus textos, proporcionar explicaciones y ejemplos varios.

No hay garantía de que todos los estudiantes se pongan a redactar pronto, pero es posible dotarlos con referencias suficientes y congruentes con el pensamiento crítico (del cual la descripción y la narración deben formar parte) para satisfacer necesidades de comunicación, experiencia humana que es compartida.☺

Fuentes de consulta

1. Illich, I. (1972). *De-schooling Society*. Harrow Books.
2. Moreno, Pineda, M. (1990). *Lengua y literatura 2*. Santillana.
3. Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. Siglo XXI editores.
4. Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. Northwest
5. School Improvement Research Series. Consultado en línea en: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/TeachingThinkingSkills.pdf>



KAROLINA GRABOWSKA

Process Writing: un enfoque para dirigir el proceso de escritura en una lengua extranjera

Rosa Laura Díaz Serrano

Rosa Laura Díaz Serrano es licenciada en Sistemas Administrativos por la Universidad del Valle de México y maestra en Administración por la Universidad Central de Michigan, es profesora de Asignatura "B" en la asignatura de Taller de Cómputo y es Técnico Académico en los Laboratorios de Idiomas con 13 años de antigüedad.
rosalaura.diaz@gmail.com

David Tomás Flores García

David Tomás Flores García es licenciado en Enseñanza de Inglés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y es egresado de la MADEMS en Inglés. Es profesor de Asignatura "B" en el CCH plantel Naucalpan, donde imparte las asignaturas de Inglés I y II, cuenta con 16 años de antigüedad y es Técnico Académico en la Mediateca del plantel.
davidflores75@gmail.com

La escritura es un aspecto esencial del lenguaje, de hecho, junto con escuchar, hablar y leer. Escribir constituye una de las cuatro habilidades fundamentales del idioma que se han impartido en el Colegio de Ciencias y Humanidades desde el ciclo 2009-2010. Fue en el 2009 cuando la enseñanza de las lenguas extranjeras dejó la orientación de la enseñanza de la comprensión de lectura, por una orientación en la enseñanza de las cuatro habilidades, apelando al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

En las asignaturas de inglés, sin embargo, es común que los estudiantes del Colegio presten poco tiempo en desarrollar esta habilidad. Hemos observado con frecuencia que los alumnos concentran su atención en la expresión oral, haciendo hincapié en la pronunciación, percibiéndola como la única habilidad útil. Asimismo, el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas en ocasiones puede malinterpretarse al asumir que sólo se debe desarrollar el habla y que las otras habilidades están subordinadas a la producción de ésta. La desventaja de esta perspectiva es que los jóvenes no se preparan adecuadamente para la escritura en la lengua meta.

La escritura es una herramienta de comunicación importante y tiene un papel significativo en la adquisición de una lengua extranjera. Comúnmente los estudiantes la consideran como una tarea tediosa y desafiante, porque requiere de conocimientos lingüísticos, uso de gramática y recuperación de vocabulario. Asimismo, necesita estrategias de pensamiento crítico que le permitan expresarse adecuadamente en el idioma extranjero.

Delmastro y Di Pierro (2009, p. 14) definen a la escritura como “un proceso complejo de organización, producción y representación del lenguaje, que está regido por códigos y normas comunicativas y sociales y requiere del desarrollo explícito de habilidades cognitivas y lingüísticas específicas”. En este proceso cobran relevancia las experiencias previas del alumno, ya que éstas y su entorno propio son la base para su escrito, así como la información nueva, presente en el ambiente educativo.

McCrimmon establece tres fases para el proceso de escritura:

La pre-escritura, la escritura y la re-escritura. En la pre-escritura, se organizan las ideas y el contenido del texto, es decir el tema principal; en la escritura, se redactan las ideas generadas en la primera etapa, llegando así a formar el primer borrador. En la tercera etapa se evalúa el primer borrador, se identifican posibles errores en cuanto a gramática o puntuación y se revisan las ideas, su lógica y su cohesión, para luego volver a redactar el texto (citado por Delmastro y Di Pierro, 2009, p. 15).

McCrimmon lo concibe como un proceso recursivo, es decir, el estudiante puede regresar a etapas anteriores si necesita realizar cambios o no está satisfecho con el resultado que lleva hasta ese momento.

Por otro lado, Hopkins (citado por Delmastro y Di Pierro, 2009, p. 15 y 16) amplía el modelo de escritura propuesto por McCrimmon e incluye cuatro etapas: pre-escritura, escritura, evaluación y edición:

Estas etapas involucran a su vez sub-fases relacionadas. Así, en la pre-escritura confluyen la focalización del tema y la organización de las ideas; la segunda etapa se centra en la impresión de las ideas, es decir, la elaboración del primer borrador; la tercera etapa o evaluación abarca la revisión de la sintaxis, ortografía, estructura de las oraciones y cohesión de las ideas; finalmente, en la cuarta etapa convergen la corrección de los errores identificados en la primera etapa y la redacción final del texto.

Seow (2002) señala que debe entenderse la diferencia entre la escritura y el *process writing*. Según este autor, el primero se refiere a una actividad que consta de cuatro pasos principales: planificación, redacción, revisión y edición.

Process writing, sin embargo, se describe como un enfoque en el proceso de escritura para enseñar a escribir. La idea que subyace en este asunto es guiar a los estudiantes a construir una escritura orientada a procesos, por lo tanto, los profesores necesitan enseñar sistemáticamente habilidades de resolución de problemas, que están relacionados con el acto de redactar un texto. De esta manera los alumnos son capaces de alcanzar metas específicas en cada etapa de su escritura.

Además, Seow (2002) afirma que el proceso de escritura en clase puede interpretarse como un programa de enseñanza que provee una serie de experiencias planeadas en el aprendizaje y que gradualmente los estudiantes

entenderán la naturaleza de la escritura en cada punto. *Process Writing* combina las cuatro etapas básicas de la escritura: planificación o preescritura, redacción, revisión y edición con preguntas que guiarán al estudiante en el acto de redactar un texto y lo llevarán a la reflexión del mismo proceso.

A continuación, se presenta un cuadro que contempla las cuatro etapas propuestas por Hopkins y Seow, las estrategias a desarrollar en cada etapa, así como las preguntas que guiarán al estudiante utilizando *process writing* como enfoque que dirigirá el proceso de escritura.

Este enfoque puede ser adaptado a la enseñanza a distancia o en línea, debido a que la puesta en práctica de *process writing*

Etapas	Estrategias	Preguntas guía
Pre-escritura o planificación	Lluvia de ideas Escritura libre <i>Clustering</i> o agrupamiento de ideas Organización de las ideas	a. Cuando comienzas a escribir ¿qué actividad realizas para escoger el tema o la idea? b. Para ampliar tus ideas, ¿utilizas lluvia de ideas, la escritura libre o agrupas palabras? c. ¿Piensas que para reducir los temas el uso de lluvia de ideas te beneficia para el proceso de escritura? ¿Por qué? d. ¿Visualizas algún esquema de cómo será tu escrito?
Redacción	Reflexión acerca del texto Fijar un propósito Pensar en la audiencia Jerarquización de ideas Elaboración del borrador	a. Después de escoger un tema, ¿creas un esquema para ayudarte a organizar los párrafos? b. ¿Tienes en mente a quién va dirigido tu escrito? c. ¿Jerarquizas tus ideas antes de iniciar con la redacción? d. ¿Cómo finalizarías tu escrito?
Revisión	Revisión del contenido y la organización. Valoración del texto Autoevaluación y coevaluación	a. Cuando escribiste, ¿consideraste la estructura de un párrafo? b. ¿Consideraste la posibilidad de escribir varios borradores? c. ¿Te aseguraste de que el segundo borrador tuviera una idea concisa? ¿Cómo te aseguraste? d. ¿Crees que la estructura/organización siguió un modelo? Explica. e. ¿Consideras que tus compañeros pueden revisar tu texto y aportar ideas para mejorarlo? f. ¿Estás considerando la posibilidad de volver a redactar tu escrito?
Edición	Reflexión sobre la forma Autoevaluación	a. ¿Consideras importante incorporar las observaciones que te hayan hecho tus compañeros? b. ¿Cuentas con un diccionario y gramática para hacer las correcciones? c. ¿Consideraste la idea que, para llegar a redactar la versión final, tal vez tuviste que realizar varios borradores?

permite a los estudiantes desarrollar la escritura a través de una orientación en la creación y la comunicación entre pares. Para llevar a cabo la enseñanza en línea, se puede utilizar *Microsoft Teams* como apoyo al profesor para poder trabajar de manera sincrónica a través de videollamadas o asincrónica con mensajes y tareas enviadas. El profesor, a través de la creación de un video, puede explicar las etapas, estrategias y preguntas que guiarán el proceso de escritura.

Cada video instruccional debe ser de un máximo de 5 a 6 minutos de duración debido a que los estudiantes difícilmente ponen atención a videos más largos. Además, en este tiempo se puede capturar el mismo material que se requeriría en una clase presencial de 30 minutos. En las primaras etapas, el alumno trabajaría de forma individual, pero en el periodo de revisión se puede organizar a los estudiantes en parejas o en tríos para que revisen y corrijan el trabajo de sus compañeros. Mediante *Microsoft Teams* se comunican a través de mensajes, chats o

videollamadas, en los cuales pueden interactuar para leer y corregir sus escritos. En la última fase, le envían al profesor su trabajo final, una vez que ha sido revisado por sus compañeros y corregido para su evaluación.📧

Fuentes de consulta

1. Delmastro, A. & Di Pierro, J. (2009). *Modelo para la Integración de Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Escritura en Lengua Extranjera*. Laurus, 15(30), 11-41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76120651002>
2. Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (315-327). USA: Cambridge University Press.
3. Vergara, A. & Perdomo, M. (2017). "Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida". *Forma y Función*, 30(1), 117-155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219/21950002006>



PIXABAY



KAROLINA GRABOWSKA

Estrategias para optimar la escritura en el entorno escolar

Mariana Agreiter Casas

Licenciada en Enseñanza de Inglés, FES Acatlán, UNAM; Maestra en Educación, UVEG. Con 8 años de antigüedad docente, imparte las asignaturas de Inglés I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.
mariana.acunam@gmail.com

Desde hace miles de años, los seres humanos han sentido la necesidad de transmitir mensajes. En todo el mundo se pueden hallar pinturas e imágenes dejadas por culturas antiguas. Estas representaciones pictóricas de animales, formas humanas, un cielo estrellado u otros eventos de la naturaleza impulsaron a nuestros antepasados a dejar una huella permanente de sí mismos. Estos símbolos se fueron convirtiendo poco a poco en una manera de conservar la lengua hablada, de comunicarse, de pensar y de expresarse.

El instinto de los seres humanos de expresar sus sentimientos, sus pensamientos y sus experiencias de forma duradera, finalmente se manifestó en la creación del primer alfabeto, mostrando el deseo de querer dejar un legado, un mensaje sobre quiénes eran, qué habían hecho, visto, e incluso en lo que creían.

Ya sea inscrito en roca, tallado en cuneiforme, pintado en jeroglíficos, o escritos con la ayuda del alfabeto, el instinto de escribir, y que otros los lean, se convirtió en un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de educación.

El uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos. La escritura a veces se ve como el “lado opuesto” de la lectura, pero en realidad la lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de habilidades complejas.

A menudo se cree que los adolescentes que son lectores competentes deben ser escritores competentes también. Sin embargo, aunque leer y escribir son habilidades complementarias, no necesariamente van de la mano. Mientras los lectores forman una representación mental de los pensamientos escritos por otra persona, los escritores formulan sus propios pensamientos, los organiza y crean un registro escrito de ellos utilizando las convenciones ortográficas y gramaticales.

En el entorno escolar, la escritura juega dos roles distintos pero complementarios. Primero, es una habilidad que requiere el uso de estrategias para lograr una variedad de objetivos, como escribir un informe o expresar una opinión con el

apoyo de evidencia. Segundo, la escritura es un medio para ampliar y profundizar el conocimiento de los estudiantes; actúa como una herramienta para aprender un tema.

Debido a que estos roles están estrechamente vinculados, es preciso que el docente de bachillerato apoye a sus alumnos a mejorar su escritura. Ayudar a los jóvenes a escribir de manera clara, lógica y coherente tiene implicaciones sociales mucho más allá del aula. En la actualidad, los jóvenes que tienen dificultades para escribir tienen pocas probabilidades de ser capaces de aprender de manera efectiva en el entorno universitario.

Debido a esto, a continuación, se presentan algunas estrategias efectivas para que los adolescentes aprendan a escribir adecuadamente y a usar la escritura como una herramienta de aprendizaje.



LIAM ANDERSON

1. Estrategias de escritura

Prende enseñar a los alumnos estrategias para planificar, revisar y editar sus escritos, con la finalidad de enseñarles a usar estas estrategias de forma independiente. Esta instrucción conlleva a la enseñanza de procesos como la lluvia de ideas o la revisión por pares, implica estrategias de enseñanza para lograr tareas específicas de escritura, como escribir un cuento o un ensayo argumentativo.

2. Escritura colaborativa

Implica que los estudiantes escriban en equipo con la instrucción de trabajar juntos para planificar, redactar, revisar y editar un escrito. Un estudiante de mayor habilidad discursiva es asignado para ser el ayudante de un estudiante de menor habilidad, quien será el escritor.

El alumno ayudante debe ayudar al alumno escritor con la organización, ortografía, puntuación, generación ideas, creación de un borrador, edición y preevaluación el producto final. El rol del maestro se ajustará a monitorear a los estudiantes y abordar sus inquietudes.

3. Objetivos específicos

Se asignan a los estudiantes objetivos específicos y alcanzables para el desarrollo de un texto. El docente establece metas específicas y proporciona objetivos con aspectos particulares en los que el alumno se debe centrar.

Por ejemplo, los estudiantes pueden recibir instrucciones sobre tomar una postura y escribir un texto persuasivo para convencer a una audiencia. Además de este objetivo general, el maestro debe brindar información clara de los objetivos secundarios, como la afirmación de una postura, razones sobre esta, ejemplos e información de apoyo, así como razones de por qué otros podrían estar en desacuerdo y por qué esas razones son incorrectas.

4. Combinación de oraciones

Implica enseñar a los estudiantes a construir oraciones más complejas a través de ejercicios en los que dos o más oraciones básicas se combinan en una sola oración usando conectores, adjetivos, una cláusula adverbial, etc. El docente proporciona soporte y modelado y los estudiantes que trabajan de manera colaborativa para aplicar las habilidades enseñadas.

5. Preescritura

Involucra a los estudiantes en actividades diseñadas para ayudarlos a generar y organizar ideas para sus escritos. Las actividades previas a la escritura incluyen la recopilación de información a través de materiales de lectura pertinentes a un tema, la organización de ideas y muy importante, alentar a los estudiantes a planificar su trabajo.

6. Actividades de investigación

Involucra a los estudiantes en el análisis de datos concretos para que desarrollen ideas y contenido para una tarea de escritura específica. Se caracteriza por un objetivo claramente especificado, un análisis de datos, un empleo de estrategias para llevar a cabo el análisis, y la aplicación de lo aprendido.

Este ejercicio de escritura puede ser tan sencillo como tocar objetos con los ojos vendados, escuchar sonidos, tomar conciencia de sensaciones corporales, examinar imágenes para poder redactar una descripción más profunda, etc. Con esta estrategia, los estudiantes pueden mencionar detalles más precisos, estando conscientes de las posibles reacciones de su audiencia, con la intención de aumentar la especificidad, el enfoque e impacto de su escritura.

7. Estudio de modelos

Brinda a los estudiantes oportunidades para leer, analizar y emular escritos de excelencia. El

docente proporciona a los estudiantes buenos ejemplos de textos y los alienta a analizar estos ejemplos para intentar imitar los elementos, patrones y formas en sus propios modelos de escritura.

Un ejemplo sería presentar a los estudiantes un ensayo que intente persuadir al lector de que existen los ovnis y otro ensayo que afirme que no existe tal cosa. Tras una revisión y discusión entre los alumnos, se les pide que escriban un ensayo argumentando a favor o en contra de cierta postura.

8. Escritura para el aprendizaje de contenidos

La escritura es una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto va desde escribir resúmenes, responder preguntas por escrito, comentar e interpretar información de un texto científico hasta describir un cambio de postura. La finalidad es una comprensión más profunda del tema.

Los elementos aquí presentados no deben verse como aislados sino más bien como interconectados, la suma de un elemento puede estimular la inclusión de otro todo con el propósito de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes adolescentes.

La mayoría de los contextos de la vida requieren cierto nivel de habilidad de escritura y cada contexto tiene sus propias particularidades. Si los docentes formamos a escritores competentes, estos podrán adaptar su escritura al cualquier contexto requerido. ③

Fuentes de consulta

1. Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International journal of humanities and social science*. 3(9), 254-266.
2. Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
3. Mostacero, R. (2012). *Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática*. *Legenda*, Vol. 16 (14), 63-88. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín



LUIS BAUER

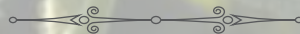
escribir

para des-esperar
por todos los que están
por todos
los que fueron
los desaparecidos
escribir para cuidar
sus des
apariciones
para alimentarlas
para que no se enturbien
no tan pronto
no tan siempre
pronto

escribir
para desestructurar
para vencer
las estructuras
para contra
decir
lo dicho
para demoler

escribir

Chantal Maillard





TABITHA TURNER

El aprendizaje de la ciencia a partir de la escritura

Mireya Monroy Carreño

Profesora de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo. Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistema y Doctora en Ingeniería de Sistemas, ambas por el Instituto Politécnico Nacional. En el CCH imparte clases en la materia de Física. Ha participado en congresos y publicaciones de artículos referentes a la enseñanza de las ciencias, ha diseñado cursos y talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.

mireya.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Profesora de asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, en donde imparte clases de Física I-IV, Matemáticas I-V y Taller de cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente. Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistema por el Instituto Politécnico.

patricia.monroy@cch.unam.mx

Hoy en día se requiere que las nuevas generaciones se incorporen a las tareas de investigación con el fin de reproducir las estructuras institucionales de educación superior, ciencia y tecnología, para ello es necesario que exista la disponibilidad de científicos e ingenieros para atender asuntos económicos y la sociedad del conocimiento, no obstante, diversas investigaciones han mostrado que las vocaciones científicas es particularmente aguda para áreas de ciencias naturales y exactas y también para algunas ramas de la ingeniería, reflejando un desinterés por los jóvenes por estudiar una carrera relacionada con la ciencia (Polino, 2012).

Sobre las bases anteriores existen diversas problemáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de ciencias experimentales, incluyendo que no se promueven estrategias de escritura en las clases de la ciencia, sin embargo, Domènech (2013) expone que para aprender a pensar ciencia se requiere aprender a escribir ciencia, no obstante, en pocas ocasiones la escritura es considerada una herramienta necesaria para aprender (Espinoza, 2010), debido a que es un instrumento de elaboración de conocimientos en otras palabras, es una herramienta de aprendizaje (Serrano, 2000).

La importancia de la escritura en el proceso educativo es debido a que promueve el aprender, el estudiar y transmitir lo aprendido, ya que es adecuada para que los jóvenes razonen puesto que la escritura exige y obliga a los alumnos a buscar las palabras adecuadas para no dejar espacios vacíos en los textos. Dentro de esta perspectiva es que la escritura es una actividad que satisfacen múltiples necesidades que permite reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en distintos contextos e incluso gracias a esta las sociedades pueden construir su memoria y preservarla (UNESCO, 2016).

Luego de las reflexiones que anteceden la importancia de la escritura en el área de ciencias experimentales es debido a que en el ámbito educativo los alumnos escriben para responder preguntas, resolver ejercicios, hacer

informes de trabajo experimental, resúmenes, toman apuntes, comunican sus aprendizajes y en el caso de los docentes la escritura ayuda a enganchar a los estudiantes a determinar si estudiaron o cumplieron con la tarea y constituyen la principal forma para evaluar y acreditar los conocimientos alcanzados (Espinoza, Pitton, Casamajor & Aziz, 2012).

Incluso conforme a la UNESCO (2016) exponen que la enseñanza de la escritura promueven habilidades como leer adecuadamente, es decir comprender la lectura para después ser plasmadas en un texto escrito, además apoya a los alumnos a expresar sus ideas de forma textual escrito respetando elementos de coherencia y cohesión en este caso es un elemento propio del aprendizaje en que se estructura la lengua y sus reglas, sin dejar de lado el empleo del uso adecuado del lenguaje escrito en el que se estimule habilidades de redacción en específico en rubros de ortografía y gramática; con ello que los estudiantes sean capaces de transmitir un mensaje de forma eficaz y eficiente siguiendo las normas gramaticales.



KAI DAHMS

En la actualidad el estudio de las asignaturas que conforman el área de ciencias experimentales tiene la responsabilidad de promover conocimientos en los alumnos que respondan a los procesos y procedimientos complejos del mundo real, por ende, la enseñanza de la ciencia en el nivel medio superior posee numerosas finalidades para atender las necesidades de la sociedad actual, de ahí la importancia de implementar estrategias de escritura puesto que relacionan habilidades comunicativas vinculadas no solo aspectos escolares sino también incluyen experiencias de la vida cotidiana.

Además, que no se puede olvidar que hoy en día todas las personas requieren poseer conocimientos científicos que les permita participar en la sociedad del conocimiento y de la información, por consiguiente, deben tener la capacidad de comprender, analizar y comunicar el lenguaje científico para participar activamente que contribuya a una mejor calidad de vida, de ahí que sea indispensable desarrollar habilidades lectoras y escritas desde nuestras aulas.

Otra situación para considerar es que en el campo de ciencia es necesario divulgar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la metodología científica en donde se requiere la interpretación de los hechos y la argumentación o el razonamiento de estos en otras palabras requerimos alumnos que posean habilidades comunicativas y que conozcan el lenguaje de las ciencias.

Del mismo modo, Domènech (2013) explica que para promover la apropiación y la reflexión en los alumnos es necesario generar habilidades cognitivo-lingüísticas requeridas para el desarrollo de razonamientos científicos y así poderlos aplicar a sus reportes de práctica. La ciencia y la escritura está ligada dado que esta estimula la capacidad racional y científica ya que permite recolectar, sistematizar y divulgar conocimiento (Giraldo, 2015).

Desafortunadamente, la escritura es un proceso de construcción de significados que demanda de un complejo trabajo cognitivo

puesto que se trata de una tarea que requiere la progresiva cimentación de esquemas conceptuales que ayuden a relacionar los datos previos con los nuevos y poderlos transformarlos en conocimiento (Serrano, 2000), de ahí que el alumno requiera un acompañamiento para desarrollar esta actividad.

En el mismo sentido, Pereira & Barahona (2019) mencionan que el docente no se debe centrar solo en los contenidos, sino en las habilidades para la vida entre ellas el lenguaje escrito debido a que es una habilidad complicada para desarrollar por cuenta propia, por ende, desde el ámbito educativo se pretende estimular la redacción de textos descriptivos, expositivos, narrativos y argumentativos los cuales son básicos en las materias del área de ciencias experimentales.

No obstante, en clase no se estimulan oportunidades reales de escritura, dejando de lado que escribir propicia aprendizajes significativos porque ofrece diversas evidencias en las que el profesor puede detectar y subsanar errores conceptuales (Andueza, 2015), asimismo permite conservar registros



ELIABE COSTA



GIFT HABESHAW

de las expresiones de los estudiantes, lo que da oportunidad de identificar posibles problemas, cuestionarse acerca de las ideas que poseen y de lo que quizás quisieron trataron de explicar (Espinoza, Pitton, Casamajor & Aziz, 2012), pero también promueve la familiarización y el progresivo dominio de los géneros discursivos que genera disciplina y difunde el conocimiento (Andueza, 2015).

Con base en la información anterior, escribir en las clases de ciencias no solo es para el ámbito académico sino también para propiciar el hábito de escribir de ahí que Serrano (2000) propone las siguientes actividades:

1. Relacionar la escritura en proyectos de vida.
2. Tener la oportunidad de escribir variados textos en contextos reales dirigidos a diferentes destinatarios.
3. Concientizar a los alumnos el poder y el placer que proporciona el dominio de la escritura a través de la expresión de sus sentimientos, sueños, ideas en el que pueda construir nuevos mundos.
4. Emplear la escritura como herramienta de organización del pensamiento, por medio de actividades como resúmenes, informes,


ensayos, comentarios y reacciones personales.

5. Fomentar la lectura y la escritura de textos variados con la frecuencia e intensidad adecuada para que conozcan mejor el léxico y la estructura de los géneros y les ayude a diferenciar el lenguaje especializado del lenguaje cotidiano.
6. Propiciar ambientes coparticipes de producción cooperativa, que les permita compartir sin temores sus escritos en plenaria.

En conclusión, la escritura promueve en los estudiantes el pensamiento reflexivo, activo, crítico, por la serie de pasos que se deben realizar para su adecuado proceso, pero los cuales son esenciales para aprender ciencias, no obstante, por ser un proceso complejo requiere del acompañamiento del profesor y con actividades que motiven al estudiante para continuar y mejorar su escritura no solo para el ámbito académico sino también en lo personal debido a que es una habilidad para la vida y que sin importar el rol que tenga en la sociedad es requerida para participar en ella. Asimismo, como menciona Giraldo (2015), la



DA NINA

ciencia principalmente esta expresada en textos escritos de ahí que se deba favorecer el uso de este lenguaje en nuestras aulas. 

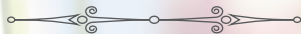
Fuentes de consulta

1. Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 653-668.
2. Domènech, J. (2013). Secuencias de apertura experimental y escritura de artículos en el laboratorio: un itinerario de mejora de los trabajos prácticos en el laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 31 (3), 249-262.
3. Espinoza, A. (2010). *Ciências na escola. Novas perspectivas para a formação dos alunos*. São Paulo: Editora ática.
4. Espinoza, A. M., Pitton, E., Casamajor, A. & Aziz, C. (2012). Escribir para aprender ciencias naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente. *ACTAS III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata.
5. Giraldo, C. (2015). Ciencia, tecnología y escritura. Encuadre científico de la expresión escrita. *Praxis & Saber* 6(11), 67-86.
6. Pereira, J. & Barahona, O. (2019). Características deseables del docente en ciencias en el marco de la metodología de la indagación en la regional de Guápiles Costa Rica. *Revista electrónica calidad en la educación superior*, 10(2), 247-275.
7. Polino, C. (2012). Las ciencias en el aula y el interés por las carreras científico-tecnológicas: Un análisis de las expectativas de los alumnos de nivel secundario en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2012), 167-191.
8. Serrano, M. E. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. Conferencia pronunciada en el simposio internacional de educación en la diversidad "porque todos somos diferentes". Recuperado en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
9. UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago de Chile: UNESCO.

Hay que amasar el pan con las manos, con la punta de los dedos, con los antebrazos, con los hombros, con fuerza y con debilidad...

Hay que amasar el pan con rencor, con tristeza, con recuerdos, con el corazón hecho pedazos, con los muertos... amasar el pan con cansancio, por cansancio, contra el cansancio... Hay que amasar el pan para vivir, porque se vive, para seguir viviendo. Escribir. Amasar el pan. No hay diferencia.

Leila Guerriero





PIXABAY

La magia de tejer con palabras

María Vanesa Rodríguez Rodríguez

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España-Islas Canarias) y Certificada en Aptitud Pedagógica por la Universidad Complutense de Madrid. Con una experiencia docente de más de 12 años en Radio Ecca, centro oficial de enseñanza a distancia de personas adultas. Ha impartido clases de Secundaria y Bachillerato. Actualmente trabaja en el departamento de formación online. vanesarodriguezrodriguez1978@gmail.com

Si reflexionamos sobre ¿cuál es la importancia de la escritura en la historia?, la respuesta es clara: total y absoluta; de hecho, el comienzo de la historia, es decir, la transición entre el impreciso período que se conoce como prehistoria y el tiempo que se ha podido documentar, se sitúa en la aparición de la escritura, originada en la Mesopotamia asiática.

Está claro que las diferencias entre un sistema de comunicación inmediata y uno de comunicación diferida son abismales. Probablemente la más importante sea que la efectividad de la comunicación es mucho mayor en la comunicación inmediata, pues todos los participantes se dan cuenta muy rápidamente del contenido del mensaje siempre y cuando compartan el código, es decir, el lenguaje.

La escritura alfabética tomó mayor dimensión hacia el siglo VIII A.C, con la difusión del alfabeto griego. Desde entonces fueron muchos los alfabetos que progresivamente aparecieron, además de los innumerables campos en los que la escritura encontró aplicación efectiva. Las cartas fueron el medio de comunicación más importante entre los individuos durante muchísimo tiempo, y el desarrollo del transporte intercontinental tuvo un fuerte carácter innovador pues permitió la comunicación escrita a través de casi todo el mundo.

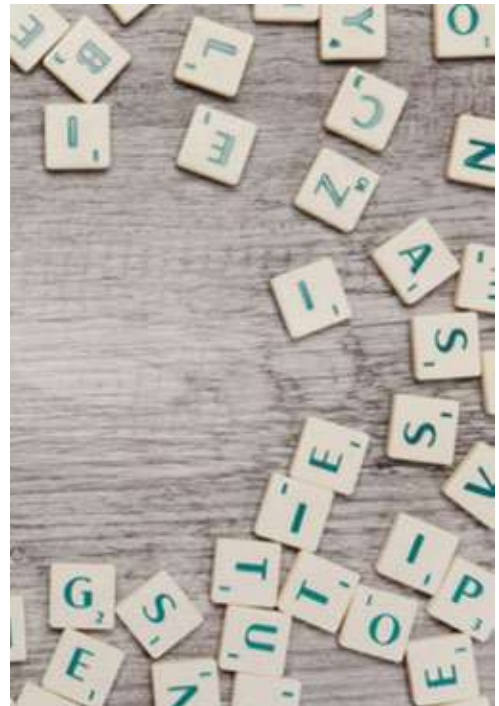
En la actualidad, donde eso parece historia antigua y la comunicación virtual se destaca permitiendo unir en cuestión de segundos a personas que están separadas por miles de kilómetros; sigue siendo la escritura el medio de comunicación por excelencia, e Internet se sustenta prácticamente en su totalidad a través de la comunicación escrita. (1)

Por tanto, ¿podríamos considerar los escenarios digitales antagónicos con el fomento de la escritura en el aula? Rotundamente la respuesta es no. Quizás esa concepción venga sustentada por aquellos inmigrantes digitales cargados de miedos y desconocimientos, los cuales les impiden ver y disfrutar las ventajas que les ofrece a ellos y a su alumnado la web.

Cierto que nuestros adolescentes se han ido convirtiendo en ágrafos progresivamente.

Los nativos digitales carecen de interés ante las letras y prima en ellos la economía del lenguaje, dejando a un lado todas las reglas de nuestro código. El acceso generalizado y el uso incontrolado de las nuevas tecnologías le han asestado un golpe fatal a nuestro lenguaje y la práctica desaparición de los signos ortográficos en teléfonos móviles y ordenadores ha originado una avalancha de abreviaturas que convierte los mensajes en textos casi indescifrables para los no iniciados. (2)

La piedra angular estriba en unir los dos escenarios existentes para el fomento de la escritura en los jóvenes, aprovechar todos los recursos que nos ofrecen y saber combinarlos; sobretodo siendo conscientes de que en pleno S.XXI, un virus (COVID-19) ha puesto en jaque a toda la humanidad, y es precisamente la tecnología, tan despreciada por los de la vieja escuela, lo que ha permitido mantener la globalización y se ha convertido en el único canal para continuar con la formación de nuestros alumnos y alumnas. No obstante,



FOTOGRAFÍA: FREEPIK

debemos ser conscientes y fomentar un uso adecuado, sin llegar a la “idiotización”.

Así como el texto fue concebido, desde el punto de vista estructuralista, como “un trenzado de elementos” (3), deberíamos afrontar la escritura cómo un enorme tapiz en el que se entrecruzan distintos hilos, cada uno de los cuales debe ser fomentado en el aula para lograr un dibujo perfecto.

El telar sobre el que debemos trabajar es la normativa vigente. Desde este punto de vista, debemos destacar que el currículo de bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias (España), establece como uno de sus objetivos de etapa *“dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma”* (4), fijando entre sus criterios de evaluación para primero de bachillerato el siguiente: *“componer textos personales, en soporte papel o digital (...)”* y para segundo: *“elaborar textos escritos de diversa índole (...)”*. (5)

Pero antes de comenzar el entrecruzado de los hilos (ortografía, sintaxis, léxico) sobre la urdimbre, debemos partir de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, atendiendo siempre a su nivel competencial y priorizando la atención a la diversidad.

Debemos permitirles elegir, en base a sus conocimientos y habilidades, los temas con los que deseen comenzar a trabajar, o las áreas de aprendizaje que les gustaría reforzar o aprender; por ejemplo, la elección sobre el tipo de texto que les interesaría escribir, ya sea un cuento, un reportaje, una crónica, un diálogo o un poema.

Asimismo, debemos trasladar las actividades y tareas de escritura más allá del aula, para que aprendan a aplicar sus habilidades escritas de forma práctica. Por ejemplo, si están aprendiendo la escritura argumentativa, podemos dejarlos que elijan el tema que les interese: social, ambiental, político o cultural; dejar que los utilicen para escribir cartas persuasivas o informativas, además de productos como folletos informativos,

publicaciones en blogs, o artículos para los periódicos escolares.

Debemos permitir que el estudiante elija cómo será la estructura y el producto en el que le gustaría trabajar para poner en práctica su capacidad para escribir; además, debemos crear un espacio en el que el alumnado se sienta seguro y, así, pueda escribir sobre los temas que le interesa, avanzando a su propio ritmo. (6)

En la elección de los hilos que conforman nuestro tapiz, debemos utilizar una metodología ecléctica, que permita al alumnado asimilar los conocimientos de forma atractiva y alejada de las formas tradicionales basadas en el aprendizaje memorístico y la repetición.

Cómo ejemplo de actividad dinámica y llamativa para el estudio de la ortografía presentamos “Los cazatildes”, emulando la



MAGDA EHLERS

famosa película, en la que el alumnado sale a la caza de tildes en los carteles y publicidad de los locales, en los que las tildes parecen caer en desuso, bien sea por ahorrar en los costes de la cartelería o por errores. (7)

Otro ejemplo lo encontramos en la actividad denominada “*Detectives de la ESO*”, que también podemos adaptar al alumnado de bachillerato. La actividad se basa en la búsqueda de faltas de ortografía y «fake news» entre los famosos a través de las redes sociales (Twitter e Instagram, concretamente). La idea consiste en, una vez detectado el error, escribir al famoso en cuestión (siempre desde el respeto) e informarle de cuál ha sido el error, para invitarle a corregirlo si es posible. Para poner fin al mensaje, tratarán siempre de mencionar algún aspecto positivo sobre su profesión o su vida personal, con el fin de quitarle hierro al asunto; y terminarán el mensaje con un símbolo identificativo del alumno en cuestión, previamente asignado”. (8)

Esta misma actividad podemos adaptarla para estudiar otros aspectos de la lengua, como son los morfo-sintácticos y el léxico, necesarios para nuestro producto final.

Por tanto, lo expuesto evidencia que la tecnología es nuestra aliada y contribuye a motivar al alumnado para descubrir los entresijos de la escritura.

No obstante, aunque lo deseable sería que nuestro alumnado controlara lo mejor posible todos estos aspectos, no siempre los corregiremos, ya que el propósito es que se evadan de los miedos y disfruten con sus creaciones.

Llegados a este momento, una vez trabajados todos los hilos necesarios, ¿seríamos capaces de ver el dibujo de nuestro tapiz? Si la respuesta es afirmativa, nuestra competencia como docente sería satisfactoria, y si por el contrario, no pudiéramos observarlo, o se aprecian errores en el trazado de los diferentes hilos, deberíamos planteárnoslo cómo una oportunidad para modificar y adecuar nuestra práctica educativa

Además, para dar valor al producto encomendado, lo ideal sería utilizar diferentes

estrategias cómo el envío recíproco por mail, crear certámenes según sea la temática, crear alianzas con revistas digitales o prensa local dónde puedan aparecer sus creaciones, etc. De esta forma, lograremos que el alumnado se sienta totalmente implicado y sus producciones se conviertan en todo un éxito, ya que como afirmó Stephen King: “*Escribir es magia*”. ☺

Fuentes de consulta

1. Sin autor; s.f; sin título; recuperado desde <http://importancia.de/escritura/>
2. F.J. Faraldo.(2009).“Ágrafos y Mal hablados”; recuperado desde <https://www.fundeu.es/noticia/agrafos-y-mal-hablados-5258/>
3. E. Martos Núñez *et al.*; s.f.; pág 126; “El valor de los multimedia para la educación literaria: textos y fluidos”; recuperado desde <https://books.google.es/books?id=j0qCAgAAQBAJ&pg=PA126&lpg=PA126&dq=el+texto+como+un+trenzado+de+elementos+estructuralismo&source=bl&ots=WpFPTHavWz&sig=ACFU3U0-rr68wFtvjj05UAFmUD32UKrgow&hl=ca&sa=X&ved=2ahUKEwjKxvPFnPDpAhWm3eAKHdbKBLIQ6AEwCnoECAoQAQ#v=onepage&q=el%20texto%20como%20un%20trenzado%20de%20elementos%20estructuralismo&f=false>
4. Sin autor; s.f. sin título; recuperado desde <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/bachillerato/informacion/objetivos/>
5. Sin autor; s.f; sin título; recuperado desde: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/bachillerato/informacion/ordenacion_curriculo_competencias_curriculo_bach_lomce/
6. Sin autor; s.f; sin título; recuperado desde <https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/2029-como-fomentar-la-escritura-en-el-aula>
7. L. Anes; s.f; “Maestro en el aula”; recuperado desde <https://maestroenelaula.wordpress.com/2019/11/12/cazatildes/>
8. Sin autor; 2019; sin título; recuperado desde <https://culturainquieta.com/es/lifestyle/item/15970-detectives-de-la-eso-el-grupo-de-estudiantes-que-corrige-las-faltas-de-ortografia-del-famoseo-en-las-redes.html>



NEOSIAM

La escritura académica en la educación media superior y superior: un asunto de formación para alumnos y profesores

Leonardo Herrera González

Leonardo Herrera González es licenciado en Literatura Dramática y Teatro y maestro en Lingüística Aplicada por la UNAM. Docente en la Licenciatura y en la Maestría en Lingüística Aplicada de la ENALLT, investiga sobre la interacción en el salón de clase y su relación con el aprendizaje. Es profesor de Portugués y formador de profesores en la misma escuela. leonardo.herrera@enallt.unam.mx

Introducción

El propósito de este escrito es abonar a la discusión en torno al papel interactivo de alumnos y profesores en el estudio, práctica y construcción de los géneros escritos en la Educación Media Superior y Superior. Se asumen dichas prácticas académicas como una labor continua y conjunta de integración de un discurso académico (Orlandi, 1987) en una perspectiva social (Bakhtin, 1981) de uso del lenguaje, labor en la que los sujetos del aula emprenden un trabajo cognitivo y emotivo en torno a objetos culturales específicos (el estudio y práctica de los géneros académicos), los cuales se espera ver consolidados, en el mejor de los casos, en la Educación Superior, como un recurso del cual los alumnos deberán echar mano para expresarse y mostrar la consolidación de sus habilidades expositivas –orales y escritas– y así comprobar su habilitación laboral y social. Asimismo, argumentamos sobre el papel activo y formador del docente participante en dicha empresa, quien mediante sus intervenciones pedagógicas en torno a los géneros escritos expresa su perfil profesional y encuentra una oportunidad para invertir en acciones de actualización que beneficien su formación continua de manera crítica y reflexiva. Para ejemplificar una acción pedagógica, se toma como base la integración en clase de un protocolo de investigación.

Preliminares

¿Qué es escribir en la escuela?

Tradicionalmente es en la Educación Media en México donde se abordan, como parte de los contenidos programáticos de materias de ciencias sociales y ciencias exactas, la revisión y estudio de las características formales de los géneros expresados mediante la escritura académica: resumen, reseña, crítica, ensayo, crónica, mapa conceptual, línea del tiempo, figuras y cuadros, guiones cortos, cuentos y poemas.

El abordar dichos formatos textuales y sus contenidos constituye un trabajo particularmente difícil, tanto para alumnos como profesores, porque demanda la puesta en práctica de la escritura en lengua materna conforme a ciertas particularidades formales, un terreno particularmente escabroso para algunos, deleitoso para otros, por el trabajo que implica el hablar y escribir también conforme a una serie de habilidades y competencias con las que supuestamente el formado cuenta desde los años de educación secundaria. Ante esta paradoja, los sujetos participantes en el trabajo del aula suelen identificar y referir su “falta de dominio de la lengua”, en una perspectiva más esencialista, imaginaria y desclasificadora, que real. En la perspectiva de los alumnos, “no conocen la gramática” y encuentran azaroso y aburrido el estudio formal y científico de la lengua como código. Por parte de los docentes, suelen asumirse como detentores de un decir científico o discurso pedagógico (Orlandi, 1987), marcado por una posición vertical, como únicos enunciadores de la realidad constituida por la



FOTOGRAFARENDE

materia de la que se habla, perspectiva en la cual los alumnos deben ser vistos como alguien “a quien se debe transmitir una información” (idem.).

En nuestro posicionamiento y experiencia, destacamos la necesidad de asumir el desempeño de los sujetos en el aula en una relación dialógica, cuya labor es asumida como un complejo trabajo interactivo –un trabajo de negociación de sentidos y de construcción de conocimientos– en el que se ponen en juego todos los elementos que componen la historicidad¹ y vida social de los participantes, incluyendo al profesor. Estos elementos se ponen de manifiesto en lo que se dice y se

1. Su origen y formación dentro de grupos sociales complejos y en constante mutación: los grupos sociales en los que crece, se refleja y se va conformando su vida social e individual, ya sea de manera real o conforme a su imaginario (también construido socialmente): la familia, los amigos, los sujetos de identidad y admiración o rechazo, la vida escolar o laboral, entre otros. Estos elementos de identidad frente a los que se construye permean también el papel social e interactivo de su aprendizaje y construcción del lenguaje, así como sus visiones del mundo.

hace en el aula, un espacio con características discursivas muy específicas, señalado en su constitución como “un fenómeno social en el que normalmente intervienen las voces de diferentes participantes”, y donde el aprendizaje y sus evidencias se expresan por los mecanismos interactivos en juego, mediante los cuales se promueve un discurso dialógico entre los sujetos (Bakhtin, 1981:259).

¿Cómo vemos el trabajo del alumno?

Como docentes, asumimos al alumno como un sujeto con quien iremos a revisar conjuntamente los géneros académicos, expresados mediante la escritura y sus características formales. Partimos del reconocimiento de los recursos personales y habilidades en disponibilidad del alumno y de los cuales puede estar o no consciente, factores personales (estratégicos, cognitivos, emotivos y lúdicos) que mediarán a lo largo del desarrollo de las actividades necesarias –en una unidad didáctica, por ejemplo– que circunscriben el estudio de cada uno de estos complejos recursos de escritura. Buscamos lograr las condiciones



KELLY LACY

de estudio más adecuadas para, junto con los alumnos, encontrar entre los géneros de escritura académica en foco uno o más de su predilección, como base para el desarrollo de su expresión cognitiva, argumentativa (discursiva) y emotiva.

Frente a los patrones formales que caracterizan a cada uno de los géneros académicos escritos, una de las primeras actividades para el alumnos es explorar y comprender en qué consiste esta abstracción del mundo que se enuncia, expresado de acuerdo a formas muy explícitas, que igualmente debe entender para después pasar (o intentar hacerlo) a dominarlas. En la visión hegemónica de la educación positivista el no hacerlo significa declararlo incompetente y, por ende, descalificarlo y excluirlo. Ante esta perspectiva, asumimos el trabajo de exploración y estudio de la escritura y creación discursiva académica como una labor conjunta en la cual indefectiblemente están involucrados profesores y alumnos, en una relación que se asume como menos asimétrica y más horizontal, sin perder de vista el propósito de evidenciar y desarrollar las habilidades de los alumnos durante el proceso de elaboración de la tarea.

¿Cómo colabora el docente?

En una perspectiva de experimentación académica sobre su propio quehacer, el profesor tiene siempre a su alcance, en las acciones cotidianas del trabajo en el aula o fuera de ella²,

2. En labores como la preparación de clase o durante la elaboración y revisión de sus recursos pedagógicos – “¿Le pongo colores?”; “¿Qué tipo de imágenes serán las más adecuadas?”; “¿Anoto aquí las fuentes?”; “¿Escogí el ejemplo más adecuado?”; “¿Realmente ejemplifica lo que quiero expresar?” – o bien durante el intercambio de ideas con profesionales afines acerca del desarrollo de su quehacer docente, el profesor cuenta con una rica fuente de información generada por el mismo quehacer laboral, durante el cual está sujeto a múltiples preguntas y reflexiones que pocas veces son abordadas por estudios sobre su formación continua, como uno de los principales recursos a su alcance para promover sus reflexiones críticas y llevar adelante sus decisiones hacia la mejora de sus competencias profesionales.

las condiciones en las que se expresa su saber-hacer con base en acciones como observar, cuestionar y emprender cambios en su quehacer profesional, a partir de deliberar y tomar sus propias decisiones. De manera conjunta con los alumnos, la labor del docente consiste en explorar también las estructuras discursivas culturalmente determinadas, orales y escritas, y ayudar en la construcción del edificio que expresa un decir científico o académico, igualmente complejo, que legitime su expresión oral y escrita en el mundo laboral o de participación profesional en el cual necesita situarse socialmente. Asumimos al discurso “como una forma de acción en el mundo [...] como resultado de procesos interactivos orientados por los participantes (Bakhtin, 1981 *apud*. Moita Lopes 1995:14).

De este modo, la actuación del docente en la interacción se asume como una labor basada en observar, cuestionar y emprender cambios en su quehacer profesional, que incidan de manera favorable y continua en su desempeño, lo que se debería traducir en la consecución de resultados benéficos para la búsqueda y promoción de una enseñanza eficaz. Asumir así la práctica pedagógica nos permite hablar de la presencia de condiciones para una formación continua basada en la observación y reflexión de su trabajo diario.

Por otra parte, queremos referirnos aquí a lo que en los últimos cuatro años venimos considerando como un conjunto de indicadores o referentes en el trabajo que el docente muestra o debería desarrollar como base de expresión de su quehacer profesional. En la siguiente figura, apreciamos que los desempeños profesionales del trabajo diario del docente pueden expresarse mediante un conjunto de ocho competencias: competencia científica; competencia pedagógica y didáctica; competencia estratégica; competencia académica; competencia intercultural; competencia ontológica; competencia digital y competencia crítica. Estas competencias se expresan y caracterizan, en condiciones ideales, gracias al trabajo interactivo con los alumnos. Para propósitos de ubicar y caracterizar

la colaboración del docente durante las interacciones, y por la brevedad de este espacio, nos referiremos únicamente a las siguientes tres³:

Competencia científica

Está relacionada con el conocimiento que el docente debe tener sobre su área de estudio, sus conocimientos sobre la materia que imparte como un objeto cultural complejo, en todos sus niveles⁴.

Competencia pedagógica y didáctica

Las aplicaciones metodológicas en la esfera del conocimiento del docente y que ha adquirido paulatinamente, de manera colegiada o empírica, afinando, modificando o descartando procedimientos a lo largo de su vida profesional, constituyendo así su propio método de enseñanza y de expresión didáctica.

Competencia académica

Constituida por el conocimiento instrumental que el docente debe tener o desarrollar en su práctica profesional para responder a la

exigencia de ciertas tareas, actividades u objetivos de aprendizaje planteados por el currículo o por las necesidades del alumno mismo. ¿Qué hará cada uno de los agentes en el aula de acuerdo con determinada tarea? ¿Quién analiza, selecciona, clasifica y expone los insumos o contenidos con los que integraremos las unidades de trabajo?

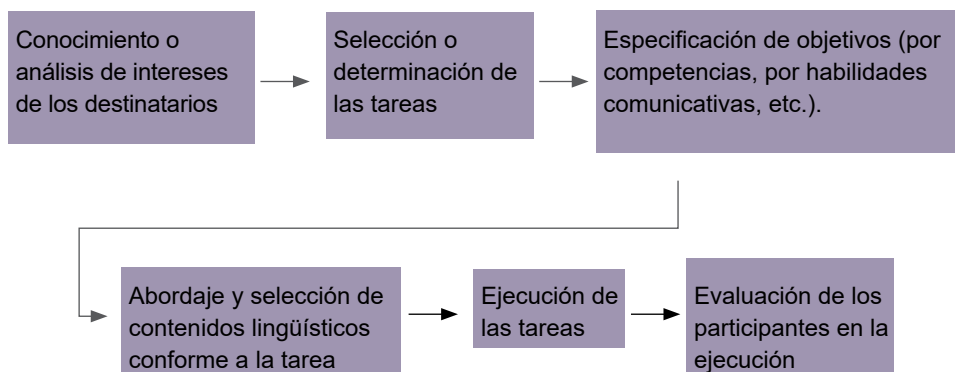
Al emprender el estudio de los géneros académicos escritos, estas tres competencias se hacen evidentes si observamos el acompañamiento que el docente hace del trabajo de los alumnos y del suyo propio.

Propuesta

A manera de ejemplo, nos referimos a la tarea de estudiar, caracterizar y encontrar las relaciones de cohesión y coherencia entre los componentes de un protocolo de investigación. Tras la revisión, ha de venir una etapa de intervención sobre qué relación u orden guardan cada uno de los elementos (*vide, anexo 2*). De manera general seguimos el siguiente flujo de actividades en torno a la realización de la tarea por etapas:

Figura 1. Etapas en la determinación del trabajo por tareas (con base en los planteamientos de Estaire, 1990).

Cada una de estas etapas o pautas de trabajo nos permite planear las actividades a desarrollar, entre la cuales se inscribe la



3. Para revisión de las demás competencias remitimos al lector al trabajo anotado en las referencias finales de este artículo.

4. En el caso de los profesores de Español o de cualquier otra lengua serían los conocimientos a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, sociolingüístico y pragmático, incluso filológico.

presentación de insumos o documentos de estudio por parte del profesor (*vide, anexo 1*). Mientras más claros en sus contenidos y con diferentes grados de complejidad discursiva, mejor constituirán un desafío para la revisión, exploración y comprensión de los alumnos antes de disponerse a elaborar sus propias versiones. Estamos hablando de un trabajo que requiere de varias sesiones de estudio, lo cual implica una planeación meticulosa del tiempo invertido y de lo que habrá de verse en cada una de las sesiones, espacio en el que nuevamente son necesarias las competencias docentes arriba referidas, en una labor altamente productiva también para el profesional hasta llegar a la presentación final de los productos académicos.

Consideraciones pedagógicas

- Promueva el trabajo colaborativo. En el trabajo de equipos, cuando mejor esté cuidado y distribuido, encontramos una excelente oportunidad para observar cómo aprenden los alumnos y aplican sus procedimientos estratégicos. Como alumno o como profesor: *Puedo observar cómo resuelven su parte del problema de trabajo mis compañeros y así mismo solicitar o brindar apoyo. Igualmente puedo aprovechar las observaciones o sugerencias hechas por el profesor a otros alumnos en beneficio de mis puntos a desarrollar o presentar.*
- Encuentre oportunidades para que los grupos presenten y revisen sus avances. El aprendizaje hace foco en el proceso de elaboración y resolución de tareas y las actividades necesarias para llegar a ella, antes que meramente el producto final.
- Tanto durante las sesiones de revisión como de presentación de los productos, privilegie los contenidos antes que las formas (gramaticales, sintácticas, ortográficas y estilísticas). Recuerde que estamos en un proceso en el que se está construyendo discurso del sujeto social antes que formas "políticamente correctas" aunque vacías. En otro momento podremos abordar científicamente los

aspectos de lengua de manera sistemática y divertida, sin satanizar los errores o fallas de los usuarios. También la lengua forma parte de su historia y merece ser estudiada constructivamente y con madurez.

- Como docente, pregúntese sobre los beneficios recibidos durante su colaboración en clase, tras las etapas introductorias y de revisión de los insumos y durante la elaboración de los trabajos de los alumnos. ¿Cómo solicitaban ayuda? ¿Cómo la ofrecía o proporcionaba usted? ¿"Daba clase" o colaboraba con ellos sugiriendo o indicando cómo buscar, seleccionar y encaminar la información hacia la resolución de los problemas?
- Piense sobre cómo "capitalizar" la información ofrecida por su práctica de clase en beneficio de su actualización pedagógica. ¿Cómo participar en foros académicos presentando el trabajo resultante de mis observaciones y reflexiones con los alumnos?

Anexo 1

El planteamiento del problema

Como ya hemos mencionado, uno de los primeros pasos consiste en la descripción o identificación del problema. Al describir el



WHO DU NELSON

hecho o fenómeno del aula por investigar estamos estructurando propiamente nuestra investigación. La tarea de describir nos lleva también a la definición de los propósitos y objetivos de nuestro estudio, a la delimitación de los referentes conceptuales y a la búsqueda de un adecuado sustento teórico.

En primer lugar, debemos tomar en cuenta la necesidad de que nuestro problema esté bien delimitado, es decir, los conceptos o hechos en los que indagaremos deben ser claros para nosotros mismos. Igualmente conviene ser cuidadosos (y realistas) en la planeación de las etapas de que constará el estudio. ¿En cuántas sesiones de práctica de clase podré aplicar mi acción? ¿Habrà posibilidad de replicarla tras la revisión del problema?

¿Qué viene ahora? Iniciar nuestro camino hacia la sistematización de nuestro estudio.

Las preguntas de investigación

Parten de la observación de un hecho (la clase de LE) y de nuestro propósito por explicarlo o describir parte del mismo.

Las preguntas nos llevan a delimitar el problema y “[...] nos dicen qué respuestas deben encontrarse mediante la investigación” (López Ruiz, 1998:19).

¿Qué motiva la participación de los alumnos?

¿Qué relación hay entre la participación de los alumnos y el contenido del material?

¿Qué relación hay entre la participación de los alumnos y el tipo de tarea que llevan a cabo en clase?

¿Qué estrategias utiliza el profesor para corregir de manera no directa y promover que los alumnos inferan sentidos o reflexionen en torno a aspectos de su lengua materna particularmente difíciles?

¿Qué papel juega la corrección en el proceso de aprendizaje?

¿Cuál es el mejor momento para corregir?

¿Cuándo corregir? ¿Qué corregir?

El título del estudio

El título da cuenta del contenido, del propósito de investigación y de la manera en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay 3 maneras muy comunes de presentarlo:

En forma de...

- *Pregunta: ¿Podemos llegar a tener una escritura más eficaz a partir de las actividades desarrolladas en la clase de lectura y redacción?*
- *Resumen: Estudio y práctica de estrategias para comunicarse empleadas por los alumnos en la clase de lectura y redacción.*
- *En dos partes: Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos / Español en la clase de inglés: ¿Hasta qué punto es aceptable que el maestro utilice la lengua materna de los alumnos para explicar gramática del inglés? 🌐*

Fuentes de consulta

1. Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Editora Hucitec, São Paulo.
2. Herrera, G.L. (2017). “La enseñanza lenguas en la época post-manuales: desafíos para la promoción de las competencias docentes”, en Escamilla J. C. y Bustos F. (comps.), *Propuestas educativas en el área de lenguas. Selección de trabajos de la Quinta Jornada de Investigación en Lenguas*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. ISBN no. 978-607-02-9134-0. (publicación electrónica).
3. Moita Lopes, L. P. (2001). “Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor”. *Revista Discurso, Teoría y Análisis* 23-24, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, pp. 13-32.
4. Orlandi, E. P. (1987). “O discurso pedagógico”, em *A linguagem e o seu funcionamento*, Pontes Editora, Campinas.
5. ESTAIRE, Sh. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.



PIXABAY

Reflexiones sobre la enseñanza-evaluación de la escritura en el Bachillerato

Carmen Herrera Torres

Autora de *Detrás del mural* (Puente de Piedra, Gto. 2014), Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva, FES "Acatlán", UNAM; Mención Honorífica y Medalla Gabino Barreda a la Excelencia Universitaria; Docente de TLYR I y II, y Ciencias de la Comunicación, durante 9 años en Preparatoria de la Dirección General de Bachillerato, y durante 4 años en Universidad Normalista donde impartió distintas asignaturas en la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad Español, en Acámbaro, Gto.
carmenhet76@gmail.com

Las relaciones humanas, sociales y profesionales están condicionadas por nuestra habilidad para comunicar ideas, emociones y pensamientos. A lo largo de la historia hemos desarrollado capacidades para expresarnos mediante sistemas comunicativos complejos, usados de modo tan habitual, que pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre su naturaleza e importancia.

De entre las formas posibles para comunicarnos, cabe destacar a la escritura como el sistema expresivo que nos ha permitido transmitir y conservar todo aquello que deseamos: posible o imposible, real o imaginario, pasado o futuro. Tras miles de años, la humanidad desarrolló un sistema comunicativo por excelencia, que ha permitido que todo conocimiento y pensamiento perdure a través del tiempo.

La trascendencia de la escritura radica no sólo en el universo de posibilidades que nos brinda para aprender y relacionarnos. El uso lingüístico ha hecho posible dejar de lado barreras geográficas y socioculturales, a superar dialectalismos y rasgos generacionales, a efecto de que nuestra expresión sea clara y natural en distintas situaciones, y exista por ende, una verdadera comunicación.

La actividad lingüística se practica en múltiples escenarios y contextos, y el escolar

no es la excepción, al ser un factor significativo para aprender y transmitir conocimiento. La relación entre lenguaje y educación ha sido objeto de un sin fin de análisis de expertos, quienes han reflexionado sobre su papel en el aprendizaje, si tiene relación directa con el éxito o fracaso escolar, si se debe considerar "limitada" la expresión de los alumnos, los rasgos del lenguaje usado por los maestros, (Stubbs, 1984, pág. 11), entre otras cuestiones que no es posible abordar plenamente en este espacio, pero que todo profesor debe tomar en cuenta en su hacer diario, dentro del aula.

Aprender a leer y escribir son los motivos básicos por los que nos iniciamos en la escuela. Durante el proceso educativo se nos instruye sobre el Español como herramienta fundamental para comunicarnos, para el desarrollo del pensamiento y para el aprendizaje de otras asignaturas. Si bien desde el nivel de formación media básica, se plantean los principios fundamentales para la redacción de textos académicos, -entendida redacción como el "arte de expresar nuestro pensamiento por escrito ordenadamente, con claridad, concisión, sencillez y naturalidad." (Ruelas, 1991), el bachillerato constituye el nivel ideal para propiciar en los alumnos el fortalecimiento de la lectura comprensiva y analítica, la investigación, la capacidad de discernir y opinar, los procedimientos para



FOTGRAFÍA: COTTONBRO

ordenar ideas y finalmente la elocución o expresión clara del pensamiento.

Múltiples dificultades en la redacción de los jóvenes radican no sólo en la falta del hábito de la lectura y a prácticas inadecuadas en el estudio, sino en el desconocimiento de cómo manejar vocabulario, ideas y estilos expresivos en distintos contextos sociales, y en ello hemos contribuido desde nuestro hacer docente, cuando ponemos énfasis en que la educación lingüística debe orientarse exclusivamente a enseñar el uso correcto y culto de la lengua, toda vez que el aprendizaje de conceptos gramaticales, la corrección de la ortografía, los ejercicios de sintaxis, los saberes léxico-semánticos y el conocimiento de la historia literaria, aunque contribuyen, no son sustanciales en la adquisición de habilidades comunicativas que hacen posible el uso de la lengua (oral y escrita) de forma adecuada, correcta y coherente en las diversas situaciones comunicativas de las personas. (Lomas, 1993, pág. 237)



KULIK STEPAN

Al ingresar a la escuela, los alumnos ya poseen una capacidad para transmitir significados mediante el uso de la lengua, asociada a aspectos como su edad, sexo, clase social y lugar de procedencia. Puntualiza Lomas: *“Ese y no otro es su capital lingüístico, útil en la conversación espontánea, en el ámbito familiar, y en el uso coloquial de la lengua, pero quizá inadecuado en otras situaciones de comunicación y en la escuela. Porque la escuela espera de los alumnos y de las alumnas que sean capaces de hablar y escribir correctamente, es decir, que aprendan a usar la variedad estándar de la lengua y a ser respetuosos con la norma lingüística.”* (1993, pág.238)

Desde este enfoque, para el maestro de bachillerato, el reto es mayúsculo: organizar el estudio en clase y el aprendizaje en sus estudiantes, teniendo en cuenta sus contextos socioculturales en los que adquieren, desarrollan y practican su saber y hacer lingüístico. Reto que demanda la aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades intelectuales y de comunicación, necesarias a lo largo de su vida académica (y social), y con ello evitar el desánimo prematuro de estudiantes cuyo capital lingüístico no es congruente con las expectativas del profesor y del nivel educativo que cursa.

Aunque son fundamentalmente importantes las formas populares de comunicación, en la escuela la exposición del pensamiento y conocimiento se trabaja a nivel más preciso, formal y riguroso. La naturaleza estrictamente práctica de la escritura, exige un ejercicio constante en las actividades formativas de clase, para generar destrezas indispensables para informar, anunciar o sugerir ideas propias y donde los argumentos se convierten en sustentos necesarios, para avanzar más allá de la opinión puramente personal, lo que habla de una madurez en la redacción, que el maestro debe propiciar, y el alumno buscar por crecimiento propio. Es por ello que desde finales del siglo pasado, se consideró la importancia de las competencias comunicativas en los programas para la transformación y el

fortalecimiento académico de las escuelas normalistas del país, con el objetivo de que los futuros profesores de educación media básica desarrollaran actividades didácticas eficaces en la enseñanza de disciplinas fundamentales como el Español:

“La educación básica otorga al desarrollo de las competencias comunicativas de los niños y de los adolescentes, la más alta prioridad entre todas las finalidades que la escuela busca cumplir; para promoverlo toma en cuenta que este desarrollo no se logra con el aprendizaje de definiciones y reglas, sino mediante el ejercicio de esas competencias, que son parte esencial en el estudio de cualquier asignatura o en cualquier actividad, ya sea que se realicen en la escuela o fuera de ella”. (Manteca, 2003, pág. 9)

Si bien se pretende que los adolescentes en secundaria realicen el uso sistemático de la lectura, la consulta de distintas fuentes de información, redacción de ensayos breves y la exposición de temas específicos con habilidades en su expresión oral y escrita, sucede que en evaluaciones diagnósticas o desde los primeras tareas, los docentes de bachillerato percibimos, notables diferencias entre sus formas de lenguaje y aquellas establecidas como norma culta, y que la mayoría de las veces, tratamos como deficiencias y no como diferencias comunicativas.

Y es precisamente en las diferencias comunicativas desde donde, los profesores de bachillerato debemos partir, conscientes de la importancia de abrir el abanico de capacidades expresivas de los estudiantes, a fin de acercarles al dominio de un uso formal del lenguaje —sin detrimento de otras formas expresivas en distintos espacios y situaciones—, que quizá no tengan oportunidad de aprender en otro contexto que no sea el escolar.

No es posible en este espacio comentar una serie de actividades interdisciplinarias de fomento a la escritura como competencia lingüística en la escuela, (aspectos detallados en gran cantidad de libros sobre redacción y comunicación escrita). Sin intención de caer en obviedades, pretendo señalar algunos aspectos básicos que pueden considerar todo docentes

de nivel bachillerato para fomentar la práctica de la “variedad estándar” de la lengua, y a los estudiantes a motivarse a escribir con estilo personal y comprensible. A acortar como diría Lomas, la *“distancia entre la lengua del alumno y la lengua de la escuela, entre las variedades lingüísticas de uso habitual en sus contextos cotidianos y la variedad estándar y en ocasiones culta de la institución escolar... con una actitud más abierta ante los usos lingüísticos de los alumnos y de las alumnas”.* (1993, pág. 239 y 240)

El Taller de Lectura y Redacción, como asignatura del bachillerato, es el espacio académico eje de la enseñanza de la escritura formal y académica, donde a través de la práctica se reconozca en su uso, la importancia de conectores, signos de puntuación, reglas ortográficas, relaciones de concordancia y continuidad, la claridad y precisión de ideas, el léxico y tono empleados en diferentes textos, todo ello mediante la lectura, revisión y corrección de



ANDREA PIACQUADIO

escritos; sin embargo, es fundamental que los docentes de todas las asignaturas, fomenten el hábito de la lectura elegida por gusto y la redacción de textos académicos con determinado rigor científico, actividades que favorezcan al alumno en el ejercicio de sus habilidades de comunicación a través de la oralidad y la escritura.

Mucho se ha reflexionado sobre la relación intrínseca entre la lectura y la escritura. Las dificultades en la redacción de los estudiantes, residen en gran manera en que no leen lo necesario para aprender naturalmente la escritura formal. Así como es un desafío fomentar el hábito por la lectura, a partir de los textos académicos, de ese mismo modo, no es posible motivar la escritura sobre asuntos que resultan de poco interés para el alumno, pero que realizan por motivos académicos, debido principalmente a una especie de resistencia a cursos o temas que versan sobre definiciones y reglas abstractas, donde dominan contenidos formales y donde ven reducidas sus oportunidades para ejercitar sus propias habilidades de expresión.

En las planeaciones curriculares se recomiendan lecturas de libros y textos de corte especializado y científico, sin embargo, el aprecio y gusto por la lectura de obras literarias y lúdicas es primordial en el enriquecimiento del acervo cultural de los alumnos, quienes encontrarán estímulos de participación en sesiones donde sea pertinente compartir lo aprendido y donde sea el maestro quien propicie la lectura y reflexión como estrategia para compartir ideas, organizar pensamientos y externar opiniones sustentadas.

“Muchas veces he creído... que la mejor manera de comenzar un día de clases, en cualquier nivel educativo, en cualquier disciplina, es ver al maestro o a la maestra, de pie ante el grupo, con un libro que no sea de texto en las manos; un libro que no persiga otro fin que el gozo de la lectura, para leer unos pocos minutos. Sólo los necesarios para compartir esos secretos de la lectura que sean su esencia y a los cuales nadie puede llegar si no es a través de la experiencia, del ejercicio, de la frecuentación de la lectura misma” (Garrido, 2004, pág. 24).

La actitud del docente en el fomento de la lectura elegida por gusto, debe dirigirse en vista a los innumerables beneficios formativos que aportará al alumno, será además indispensable para reforzar sus valoraciones, el respeto por las ideas de otros, la tolerancia de las diferencias, la responsabilidad de emitir una opinión propia y la toma de acuerdos, pues es la lectura activa, la que favorece el desarrollo de capacidades de atención, identificación de posturas e intenciones de los autores, así como de contradicciones o insuficiencias de argumentos, que derivarán en la habilidad para comprender materiales cada vez más complejos, propios de su campo de formación académica.

En mi primer clase de Taller de Lectura y Redacción I, en una Preparatoria de Acámbaro, Gto., leí en voz alta *“No oyes ladrar los perros”*, de Juan Rulfo, al terminar pedí opiniones libres y las hubo pocas y concisas, nadie había escuchado o leído sobre el autor. Proseguí con *“Nos han dado la tierra”*, el interés de los alumnos se despertó desde la primera lectura, provenientes la mayoría de ellos de comunidades rurales y siendo muchos los primeros en sus familias por cursar el nivel bachillerato, los temas tratados con maestría por Rulfo, les eran familiares. Al terminar las lecturas entregué hojas blancas, debían redactar su opinión sobre lo leído (un primer ejercicio diagnóstico). Me entusiasmaron las narraciones sencillas y honestas, algunos recordaron la vida campesina de sus abuelos y padres. La lectura y ejercicio lo repetimos en las siguientes clases. Sufrimos las dolorosas súplicas de Juvencio Nava en *“¡Diles que no me maten!”*, reímos con la picardía de Lucas Lucatero en *“Anacleto Morones”*. Al cabo de tres semanas les sorprendió darse cuenta que habíamos leído grupalmente los cuentos de *“El llano en llamas”* y que eran capaces de escribir opiniones cada vez más con mayor extensión, precisión y seguridad. Pude comprobar que la lectura elegida cuidadosamente, no sólo despierta el gusto e interés de los estudiantes, también ayuda a los profesores a conocer capacidades de expresión oral y escrita, un punto de partida para reorientar y corregir a



WHO DU NELSON

partir de los temas clase propuestos en los programas de estudio.

Conocí, además, el caso de un profesor de Matemáticas, que cada día leía fragmentos de una obra literaria de la biblioteca escolar, y ofrecía a sus alumnos puntos extras en su calificación a quien voluntariamente leyera el libro y entregara un escrito de su opinión personal sobre la lectura. Motivados inicialmente por ayudarse en la calificación, varios alumnos lo hacían con gusto, por la experiencia de abrirse al disfrute de la lectura. No dudo que varios jóvenes se iniciaron así como lectores asiduos del arte literario.

La lectura de libros y el manejo de fuentes de información debe ser una constante en la vida estudiantil; el alumno debe ser usuario habitual de la biblioteca y consultar todo tipo de acervos, muchos de ellos disponibles digitalmente. Los profesores debemos impulsar no sólo la lectura gozosa, sino la analítica, que posibilite al estudiante establecer un diálogo crítico con los autores, identificar argumentaciones, e incluso detectar incongruencias y afirmaciones no fundamentadas, punto de inicio para crear nuevos textos de reflexión propios del alumno.

El trabajo interdisciplinario cobra relevancia no únicamente en el fomento de la lectura, sino en la planeación y evaluación de la escritura, a través de técnicas encaminadas a favorecer el aprendizaje de las asignaturas, y que atiendan las necesidades

individuales sobre el uso estándar o formal de la escritura. La práctica frecuente y revisada permitirá al alumno usar su capacidad comunicativa de modo cada vez más eficaz, en toda tarea o reporte escolar. Es recomendable inicialmente solicitar la redacción de textos cortos que permitan, detectar dificultades, evidenciar la comprensión adecuada de contenidos, que puedan ser corregidos y reelaborados en las sesiones de la clase. En este último aspecto no debemos perder de vista que no podemos confundir lo que un alumno dice, con *cómo* lo dice, Stubbs es directo cuando asegura: *“...un profesor así puede ser incapaz de reconocer una idea válida en un alumno si no está expresada en el estilo y terminología a los que él está acostumbrado. No es cuestión de jerga especializada –esto es obvio y todo el mundo tiene conciencia de ello-, es también cuestión del estilo general del lenguaje que se considera apropiado para el debate académico.”* (1984, pág. 15).

Destinar tiempo clase para precisar los elementos formales de los reportes o textos solicitados a los alumnos puede ayudarnos a evitar las desagradables experiencias de textos literalmente copiados de internet o de tareas con un nivel de calidad por debajo de lo esperado. Sucede que suponemos que los alumnos poseen las habilidades para redactar textos académicos, así que solicitamos, por ejemplo, un ensayo sobre algún tema particular de nuestra asignatura.

Las complicaciones se presentan no sólo en la investigación del contenido del tema, sino en la destreza para redactar un ensayo de su autoría, cuando en la mayoría de los casos, el alumno desconoce los requisitos formales de este tipo de texto. El autoaprendizaje sobre este ejemplo se presenta si el alumno, además de investigar sobre el tema de la asignatura, averigua qué es un ensayo y sus características; lo más seguro es que se limitará a indagar lo primero, restando importancia a cubrir en su redacción, los rasgos del texto solicitado.

Por su parte, el alumno debe tomar en cuenta que la redacción final de un texto no se logra en el primer intento. La práctica de la escritura exige estar dispuestos al escrutinio de lectores, a revisiones por parte de compañeros y maestros, a corregir una y otra vez nuestros textos, a complementarlos y reelaborarlos, nivel

al que pocas veces se está dispuesto a afrontar positivamente. No olvidemos que todo texto es susceptible a mejoras, y que aún los escritores más experimentados planean, escriben, revisan, corrigen y reescriben varias veces su textos para mejorar fundamentaciones y cualidades comunicativas.

La madurez en su formación académica llevará a los estudiantes a convencerse de que es fundamental acercarse a la lectura y a la práctica de la escritura por iniciativa propia, más allá del trabajo escolar, si desean contar con recursos apropiados para establecer una mejor relación con su aprendizaje e identificar las áreas de su expresión escrita en las que se sienten inseguros o con particulares dificultades. El reto personal será superar sus propias limitaciones con apoyo del maestro para reafirmar su confianza en su desarrollo como lectores y escritores competentes.

En cuanto a la evaluación a la escritura de los estudiantes de bachillerato se deben tomar en cuenta criterios específicos, que estimulen su progreso, que le permitan identificar aciertos e insuficiencias, advertir en qué aspectos es necesario replantear formas de trabajo, ejercitar la autocrítica, mejorar sus producciones y afianzar actitudes positivas hacia la escritura. Es por ello, es importante explicar con anticipación, lo que se espera en la realización de trabajos, tareas y ejercicios y las respectivas formas de evaluación, en correspondencia a las habilidades y conocimientos que se pretenden consolidar en los alumnos.

La coordinación entre profesores de Taller de Lectura y Redacción, con otras asignaturas del mismo semestre, permite la maximización de tiempo y esfuerzo del alumno al realizar trabajos de redacción del semestre que cursa. Por ejemplo en la solicitud de un reporte de investigación, la evaluación general y de contenido corresponde al profesor solicitante, mientras que la evaluación de la redacción general, argumentación y exposición de ideas, manejo de las fuentes de información y respeto a normas lingüísticas, compete al docente del Taller de Lectura y Redacción. Este tipo de



WINDOWS

evaluaciones aplicadas con el mayor cuidado, reconoce como estímulo el esfuerzo y constancia de los estudiantes, y al reducir la carga de trabajo, puede propiciar trabajos de mejor calidad y favorecer a las competencias de redacción.

Asimismo, es importante implementar una evaluación formativa, donde se demuestre el interés del maestro por los avances individuales, su reconocimiento al esfuerzo y aciertos, indicaciones mediante notas para la autocorrección y reelaboración del trabajo, pues es frustrante para el alumno, recibir su trabajo saturado de tachaduras, acentuaciones, marcas y anotaciones en las páginas revisadas, y sin ninguna marca, aquellas que el profesor ni siquiera intentó leer. Cuando nos sea posible debemos los docentes posibilitar la entrega de un segundo texto, que brinde la oportunidad de realizar las correcciones a partir de las observaciones previamente señaladas, o bien, que dichas indicaciones de mejora se consideren en trabajos o escritos posteriores.

Si duda alguna, la escritura en el bachillerato es un tema que merece analizarse desde diversos enfoques, en todas sus aristas. Sin duda, profesores y alumnos debemos advertir

su trascendencia y consolidar prácticas que efectivamente le aporten al estudiante, en continuidad al desarrollo de habilidades comunicativas que favorezcan su interacción y aprendizaje continuo, en todo ámbito social. ☺

Fuentes de consulta

1. Ávila, Raúl (1995), *La lengua y los hablantes*, México: Trillas.
2. Garrido, Felipe (2004), *El buen lector se hace, no nace, Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*, México: Ediciones del Sur.
3. Lomas, Carlos, (1993), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras Vol. II*, España: Paidós.
4. Manteca, Esteban, (Cord.) (2000), *Estrategias para el estudio y la comunicación I y II, Licenciatura en educación Secundaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
5. Manteca, Esteban, (Cord.), (2003), *Introducción a la Enseñanza de Español, Licenciatura en Educación Secundaria 2º. Semestre*, México: Secretaría de Educación Pública.
6. Ruelas, Carlos (1991), *Comunicación Oral y Escrita, Redacción y Exposición de Temas*, México: Lorenzana.
7. Stubbs, Michael (1984), "¿Por qué es importante el lenguaje en la educación", en *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid: Cincel-Kapelusz, pp. 11-19.



CHRISTIN HUME



PEW NGUYEN

Plumas invitadas

Escribir un relato es un acontecimiento

Melchor López Hernández

Sociólogo con maestría en educación por la UNAM. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS/UNAM). Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/UNAM. Coordinador de la edición de libros *Rostros en la Oscuridad*. Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/UNAM.

melchorlopezmx@yahoo.com.mx

Siempre aniquila el que tiene que ser creador.

F. Nietzsche

Así habló Zaratustra

En el contexto escolar, el objetivo de que el estudiante, desde su propia experiencia, piense en él como sí mismo, se puede lograr con la estrategia de la enseñanza para el aprendizaje significativo; ésta consigue la máxima expresión de exterioridad con la escritura. Para dicho propósito se requiere evocar emoción en los jóvenes con sus experiencias de alto impacto como protagonistas: biográficas o autobiografías.

La muerte de los abuelos o abuelas, las relaciones íntimas rotas, entre ellas, la amistad, la pareja, el noviazgo y emociones, entre las que podemos enunciar el miedo, la soledad, la ira, el dolor. En este sentido, los textos son narrativas estudiantiles que resultan de hechos significativos.

Los conceptos filosóficos de *noesis* y *noema* (ambas provenientes del griego) a los que alude Paul Ricoeur, permiten comprender la práctica de la escritura que representa el sentido del ser desde que se sabe que quien escribe logra un acto autónomo. El escribir genera “lo no existente” y la representación de la experiencia afirma Ricoeur (2017). La *noesis* es la vivencia en sí desde que se hace consciente: es la reflexión de la idea; el *noema* es el sentido significativo a la reflexión del contenido desde lo real o ideal, esta palabra significa “resultado de pensar”. La palabra *noesis* significa “acción de pensar” (Diccionario etimológico, 2001).

Coloquemos un ejemplo: si yo sueño, pero no lo recuerdo, ese sueño es parte de mí ser porque sé que soñé, es la acción de pensar, es *noesis*. Pero si yo lo recuerdo y además lo activo y lo reflexiono, es *noema* porque es el resultado de pensar.

Cuando aparece un acontecimiento y recuerdo dicho sueño, es *noesis*: me da la posibilidad de la acción de pensar. Al recordarlo

ya es mí ser y si lo relato, lo exteriorizo; y si lo narro, por medio de la escritura, le doy sentido y lo vuelvo un acontecimiento. Escribir es un acontecimiento.

Si el docente o el estudiante escriben su sueño, el momento de ser escrito es un acontecimiento. Si dentro del salón de clases un relato es leído por el docente, ese ya es otro acontecimiento. Si un docente lee un relato en clase para una asignatura y el estudiante escucha, entonces el alumno le da significado.

Posteriormente, si desde dicha lectura el estudiante escribe entonces vive el acontecimiento constituido por su experiencia, real o ideal. Si el alumno entrega lo escrito como tarea académica y el docente lo lee, ya es un nuevo acontecimiento. “El ahora supone que yo soy el dueño, dueño de lo posible, dueño de captar lo posible”, escribe Levinas (1993). *Noesis* y *noema* es una dualidad tangente, didácticamente se puede delinear entre ambas; sin embargo, el acontecimiento es únicamente uno.

¿Qué causa que el estudiante escriba? ¿Qué se necesita para que el alumno viva este acontecimiento? ¿Qué herramientas pedagógicas, técnicas o didácticas se requieren para que relate por escrito? ¿Qué debe hacer el docente para dicho objetivo? La premisa es “tanto al escribir como al leer, la emoción tiene prioridad sobre todo lo demás” (Woolf, 2018).

El estudiante aún no escribe, entonces la interrogante es ¿qué hace el docente para provocar en él emoción? Hablamos de escribir con creatividad. La idea es hacerlo con autonomía y por tanto de crear e hilvanar un suceso o experiencia con ideas y con conceptos.

Escribir es la asociación de la experiencia con los conceptos. Por eso la escritora Woolf dice que se requiere la emoción. Y esa es

la tarea del docente: emocionarse con su actividad al leer; lograr leer textos de encanto para quien escucha. Y que haya impacto con relatos cortos, concisos, directos.

¿Cómo provoco que haya emoción en el momento de escribir? En realidad no tiene nada que hacer para este objetivo. El docente solo aplica técnicas, instrumentos, manuales o materiales didácticos para la lectura de relatos. Incluso él se puede emocionar en su acción. Pero no está implícitamente o explícitamente dictado que se garantice la emoción estudiantil. Son actos autónomos. Una es la emoción del docente al leer. Y otra es la emoción del estudiante al escribir.

En realidad el estudiante está solo cuando escribe. Se aísla en el instante en que crea: asocia su experiencia y con los conceptos que posee. ¿De dónde puede nacer la emoción del escritor? Solo él lo sabe. Pero ésta se mantiene al escribir su experiencia ante la computadora o el papel. Y en esta etapa del proceso no existe el docente; él pudo ser la causa, quien puso condiciones

o la experiencia con ejemplos para que el estudiante se atreviera a redactar.

No hay que olvidar que con el concepto se sintetizan las características de un suceso, hecho o fenómeno social desde la experiencia. La escritura es medio entre concepto y experiencia. Si el docente narra un texto de su autoría o de algún escritor, y el estudiante escucha éste, se abstrae de la realidad; si puede recrear lo mismo, pero con su experiencia, representa el aprendizaje a partir del ejemplo leído desde el docente.

Hasta el momento no hemos mencionado alguna técnica pedagógica o instrumento didáctico. Solo el acto de leer en voz alta. Que, paradójicamente, si se realiza de forma sistemática y con objetivos determinados en un plan de trabajo escolar, se vuelve un acto pedagógico.

Si las experiencias directas involucran a los protagonistas a expresar saberes, pensamientos y conocimientos, se practica el aprendizaje previo para transformarlo en escritura. Entendemos por aprendizaje la forma de apropiación de saberes y conocimientos a partir de experiencias significativas.

La experiencia previa con lo nuevo tiene que ver con la transferencia. Para Ausubel “el paradigma de la transferencia se refiere todavía al efecto de la experiencia previa sobre el aprendizaje presente; pero en este caso la experiencia anterior se conceptualiza como cuerpo de conocimientos establecidos, organizados jerárquicamente y adquiridos en forma acumulativa” (1978). Una frase significativa en los participantes puede resultar la referencia a motivar la escritura.

Leer con el fin de que el otro escuche no es suficiente para que escriba. El acto de escribir únicamente lo vive en la soledad el escritor. Por eso Ricoeur afirma que “la hermenéutica comienza donde termina el diálogo”. (Ricoeur, 2017) es un diálogo consigo mismo el que experimenta el autor del escrito. En este contexto, para la escritura los lazos comunicativos concluyen cuando se deja de leer por parte del docente.



SAMER DABOUL



WHO DU NELSON

Y si el estudiante se va a casa, puede iniciar el proceso de la interpretación de lo leído o a partir de lo leído. La interpretación es lo significativo de lo percibido. El estudiante en el trayecto de camino a casa puede pensar y crear imágenes de lo leído o a partir de lo que se leyó.

Si el acontecimiento de lo que escuchó el estudiante le evoca, ha transitado de significado a significante. Si el estudiante narra su experiencia a través de la escritura logra estar consigo mismo. Recordemos que escribir es un acontecimiento y el siguiente acontecimiento puede ser leer su relato. La hermenéutica dice que ésta es la interpretación de texto después de escucharlo.

Si lo escucha, el estudiante interpreta el relato del docente. Al hacerlo, le da significado porque le evoca una experiencia. Y en el instante de la escritura, el alumno margina todo, incluso la interpretación: ya no existe el

docente con su lectura, sólo es el estudiante en sí mismo en la escritura, que al terminarlo ya lo abandona. Ahora solo existe el relato escrito. “Ser Yo significa”, dice Levinas (2003); por eso “la unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar”, (Levinas, 2003). Yo como estudiante en mí mismo afirmo que nadie puede poner mi experiencia por escrito.

Si lo enunciamos esquemáticamente es así: (1) Docente, (2) cátedra, (3) lectura en voz alta de relato, (4) estudiante que escucha la cátedra y el relato, (5) estudiante que interpreta el relato leído, (6) estudiante que escribe su experiencia, (7) el escrito.

El escrito es exteriorización y representación de la experiencia o del aprendizaje previo. Para Ricoeur “la condición de exterioridad, es una condición necesaria del proceso hermenéutico” (2017); agrega que con el escrito y “gracias a la escritura, el hombre y solamente el hombre cuenta con un mundo y no sólo con una situación” (2017).

El estudiante al escribir su experiencia es a sí mismo; con docente o sin él. Y el escrito, se independiza, es autónomo “al liberarse no sólo de su autor y su auditorio originario, sino también de los límites de la situación dialogal” (2017).

En el acto de escribir no hay cátedra, ni docente. La escritura es. Finaliza como acto y se instituye en acontecimiento. Posteriormente, puede ser útil al ser leído, pero ya es una faceta independiente de la escritura que se ha consumado.

Hay promoción de la lectura y la escritura si el docente potencializa el diálogo y la interpretación desde que lee relatos ante el grupo estudiantil. Ahora bien, quien escribe puede ser con o sin docente: con él es didáctica; sin él, es autodidacta. El estudiante que escribe puede existir con o sin docente. Y en el acto de la escritura en sí mismo es.



WHO DU NELSON

La experiencia de narrar por escrito el relato

El docente lee un relato de una experiencia de alto impacto con el objetivo de evocar y convocar a que el estudiante escriba desde su experiencia significativa: el miedo, la soledad, el dolor, la angustia y la ansiedad.

Si la lectura fue acompañada de la emoción como lo menciona Wirginia Wolff, la alteridad es elemental. La alteridad es la interacción social en el que el otro puede ser tú mismo. La alteridad es un concepto filosófico de Levinas, significa el reconocimiento del ser que, en este caso, escuchó. El otro puede ser tú mismo (Levinas, 1993). Si la emoción de la lectura se transmite al escucha, puede evocar la escritura en tanto evoco a la experiencia, al aprendizaje previo y significativo.

Después de que su profesor leyó, Daniela Fernández, la estudiante respondió así, al invítársele a escribir un relato: “pues dije a lo mejor escribo del miedo. Y cuando empecé a escribir analicé qué era lo que me daba miedo. Pensé en la muerte, pero no en la

mía: me angustia que se muera mi mamá o mi papá. Además, mi papá vive solo en su casa y no puedo ir a verlo”.

En un ejercicio con 80 alumnos de educación media superior, 68 respondieron al asignarles de actividad extraclase para que escribieran sus sentimientos (miedo, soledad, angustia, ansiedad, dolor). La convocatoria en plena pandemia por el Covid 19, fue dirigida a los adolescentes. Anticipadamente escucharon audios con relatos leídos por el docente. La transmisión fue con el modelo de programa radiofónico (López, 2020) en el que se intercaló con lectura de relatos y poemas musicalizados. Todo preparado por el docente titular de la asignatura.

Daniela es la radioescucha que se emocionó con el programa de radio, no por el radio en sí, sino por la posibilidad de escribir. O incluso solo por exteriorizar los miedos que ha causado la pandemia. Mientras Sinahi Ortiz, narró su experiencia de escribir: “me gustó poder relatar algo que es importante para mí, siempre me da orgullo narrar de lo que viví”.

De la misma forma, su compañera, Milagros Cruz afirmó: “al escribir mi relato me di cuenta de darte la oportunidad de sentir, vivir y ser libre. El sentarte para escribir en la cual vas narrando experiencias, te da la posibilidad de vivir tipos de emociones”. Por su parte, Fernanda Alejandra Rodríguez comentó: “a la mitad del relato sentí un escalofrío en mi cuerpo. Cuando dijo (se refiere al docente) que habría que escribir de la palabra miedo se me vino a la mente ese homicidio. Y me llegó otro recuerdo sobre el miedo y nostalgia que sentí cuando mi padre tuvo un accidente”.

Axel Bárcenas comentó: “en un primer momento, debo de reconocer que fue un motivo de autoestima. Sentí que mis palabras eran valoradas. Muchas veces escribo y nadie lo lee; sin embargo, cuando me llegó la invitación, supe que había alguna persona interesada en mis escritos, eso me elevó la autoestima. Al momento de escribir viví una catarsis. Sin detenerme. Explotando mis emociones”.

La esencia del momento para Vanessa Sámano fue cuando “esas palabras retumbaban en mí y poder mantener el sentimiento. Necesitaba ese tema que yo tuviera a flor de piel, que el sentimiento se expresara por sí solo: el miedo. Tuve el debate entre expresarlo, el alivio al plasmarlo, y la pena por conocidos que podrían escucharlo y se enterarán. Reviví cosas: la angustia, desesperación, las lágrimas. Saber que tienes que buscar ese momento a solas para evitar cualquier distracción porque es una especie de transe, de regresión que sirve para aliviar”.

Dentro del salón de clases

Un alumno que únicamente ve al profesor cómo lee, pero no lo escucha, le da sentido para no darle sentido. El estudiante reconoce al docente para no darle sentido: al interpretar se le da sentido. Solo existe él en sí mismo al momento que comprende que atrapó la imagen del docente. De la misma forma,

dentro del salón de clase, el docente al mirar interpreta. Allí hay dos interpretaciones: la del alumno y la del docente. Pero si con la lectura del docente el estudiante evoca su experiencia y escribe, hay una única interpretación.

Si el estudiante lee un relato autobiográfico frente al docente, éste puede ser invocado a alguna de sus experiencias y por tanto a la posibilidad de escribirla. En el acto de escribir, el escritor (sea docente o estudiante) en su espacio se aísla del mundo. Y son en sí mismos en el instante que escriben.

Dijo Sócrates: “el escribir es como el pintar que genera al ser no vivo” (Ricoeur, 2017). En el acto de escribir se da la autonomía del escrito. Hay autonomía frente al autor; el escrito se ha aislado de él. Si se ha dejado de escribir, el acto de escribir quedó desplazado y ahora sólo es un escrito.



WHO DU NELSON

Es un escrito que se puede difundir o quedarse encasillado en un archivo sin que nadie lo lea. Si nadie lo lee, sólo fue en el acto. Pero si el autor rememora que escribió ese texto, aun así ya no es. El recordar ya es otro relato. Si se escribe el recuerdo, es un relato escrito.

Sentir la experiencia del relato

Después del programa radiofónico dedicado a los estudiantes de nivel medio superior, la actividad permaneció para todo público con la convocatoria de escribir de los siguientes temas: miedo, soledad y dolor, así como del aislamiento y el encierro. Durante los 6 programas se recibieron 50 relatos nuevos para leerse en el programa.

Lilia Luna, una de las participantes, estudiante universitaria, comentó después de enviar su escrito: “el escribir un relato es un trabajo muy complejo, ya que en ella se refleja las experiencias, la ideología y los miedos de las personas. La escritura es un arte que merece ser compartido. Al principio dudé: ‘¿cómo inicio?’ ‘¿Mi escrito será apropiado?’ Lo que me motivó a escribir fue el compartir las experiencias del miedo, ya que cada texto que escuché tuvo su particular forma de enfrentarse con el miedo”.

Por su parte Yamilé Alcántara afirmó: “el primer programa que escuché fue sobre la soledad, después se acordó que se hablaría sobre el miedo. Hubo uno que más impactó: el del asalto al conductor de una camioneta”. En tanto Lisbeth Miranda, comentó que “al escribirlo me sentí mejor emocionalmente, fue un desahogo de emociones. Cuando lo escuché me gustó porque podía pensar más cada idea y lo escuché en compañía de familiares. Una tía se metió ayer a escuchar la transmisión y le gustó mucho el escrito”.

Fanny Padilla dijo: “cuando lo escribí lo sentí como algo liberador, porque a veces personas de mi familia tías, tíos, primas y primos no se cuidaban y visitaban a mi mamá y a mi hermanito; y mi hermana y yo estábamos allí, entonces tenía miedo de contagiarnos”.

De la misma manera se expresó Jaen Ramírez: “es toda una experiencia. Puede resultar complicado, tal vez no cuando es con amigos, pero cuando sabes que lo que estás escribiendo lo pueden leer cientos de personas, si resulta algo temeroso porque desnudas tu alma y tu sentir ante los demás. Hablar de uno mismo es complicado. Me liberó mucho el escribir porque los relatos que escribimos muestran la cara humana de la pandemia. Al finalizar lo volví a leer y me llegó”.

Comentario final

El aprendizaje previo estudiantil desde la experiencia es aprendizaje significativo si le damos sentido desde la docencia. Y al evocarlos e invocar con vocación, emoción y curiosidad servirá para incitar la práctica de la escritura. Lo anterior se logra con relatos autobiográficos porque con ellos se instituye el proceso identitario y de alteridad que margina todo para dar pie a la creatividad del estudiante. ☺

Fuentes de consulta

1. Ausubel, D.P. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.
2. *Diccionario etimológico*. (20 de Mayo de 2001). Obtenido de Diccionario etimológico: <http://etimologias.dechile.net/?noema>
3. Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. España: Paidós.
4. Levinas, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: S: XXI.
5. Levinas, E. (2016). *La muerte y el tiempo*. España: Cátedra.
6. López, M. (6 de Junio de 2020). *Facebook Melchor López*. Obtenido de https://www.facebook.com/melchorlopezmx/videos/10222368067687548/Uzpf5TExNDMyOTEwMzk6MTAyMjIzODE0NzcxNDI3NzY/?comment_id=10222382634651713¬if_id=1592242237572735¬if_t=feed_comment
7. Ricoeur, P. (2017). *Teoría de la interpretación*. México: S: XXI.
8. Woolf, V. (17 de Abril de 2018). *CALLE DEL ORCO*. Obtenido de *BLOG DE LITERATURA. GRANDES ENCUENTROS*: <https://calledelorco.com/2018/04/17/la-emocion-tiene-prioridad-sobre-todo-lo-demas-virginia-woolf/?fbclid=IwAR3GDIRidW-Qkoz9zr5QAEkLYIQ-ZZMjksapYe7i0CVPTESBNIu3QGobf2w>



PIXABAY

El uso del cuadro CQARISA para el desarrollo de la escritura en el bachillerato

Juliana Virginia Navarro Lozano

Profesora Definitiva B de Filosofía en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 4. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el Área de Filosofía. 24 años de servicio académico. Asistente en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM (PAAS-5ª generación) Estancia de Actualización Didáctico-pedagógica en París. Promotora-asesora en el programa "Jóvenes hacia la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales" Integrante del Seminario Institucional Permanente Gabino Barreda (SIPGB). Subsede en el Plantel No. 4. Coordinadora de Docencia del Colegio de Filosofía en el Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera" en el turno matutino. Premio Sor Juana en marzo de 2017. Pasante de Doctorado en Educación. juliana.navarro@enp.unam.mx

El cuadro CQARISA, tiene como antecedente el cuadro CQA, propuesto en el año de 1986 por Ogle Donna, ella lo nombró como la estrategia KWL y la intención era focalizar el conocimiento en tres preguntas básicas ¿qué conozco? ¿Qué quiero conocer? y ¿Qué se? Posteriormente en el año de 1997, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, hablan del cuadro CQA, como un organizador gráfico, útil en el desarrollo del aprendizaje significativo. En el 2009, el Colegio de Bachilleres, publicó un documento de trabajo, donde desarrollan estrategias cognitivas y hacen mención del cuadro CQA, como un útil organizador gráfico, ideal para resumir información. En el 2013, Córdova Gómez Lilia y Tovar Rodríguez Ana, escriben su tesis titulada *Estrategias didácticas para la capacitación del personal médico, de la UPN* y recomiendan el cuadro CQA, como una estrategia para el desarrollo y capacitación de los médicos. En éstos y otros documentos exponen la relevancia del cuadro CQA. Un gran número de profesores lo utilizan como una herramienta en el proceso educativo, como es el caso de Hernández Pérez Felipe, en el año 2015 quien lo utiliza como una herramienta psicopedagógica.

En el presente escrito pretendo analizar las ventajas que tiene el ampliar el cuadro

CQA y ver su funcionalidad en el desarrollo de distintas habilidades, pero en especial la de la escritura. El cuadro CQARISA facilita una interconexión entre los conocimientos previos, lo que se quiere aprender y lo aprendido, así como trabajar las emociones, acciones a seguir y la ilustración del tema.

La Dra. Díaz Barriga, afirma que el cuadro CQA, es un organizador gráfico de tres columnas.

Estos cuadros de 3 columnas han sido ampliamente utilizados (con buenos dividendos en el aprendizaje de los alumnos), por el tipo de actividad reflexiva y la comprensión de la situación didáctica que permiten en los estudiantes.

La estructura y función del cuadro C-Q-A puede ser hecha del siguiente modo:

1. En primer lugar, se introduce la temática que constituye la información nueva que se va a aprender (o a leerse)
2. A continuación se pide que se preparen los cuadros C-Q-A con tres columnas y dos filas (hojas de trabajo)
3. La primera columna se denomina lo que ya se conoce (se refiere a la letra C) y se utiliza para anotar lo que ya se sabe (los conocimientos previos) en relación con la



BONGKARN THANYAKIJ

temática. Pueden escribirse conceptos, ideas o descripciones en un listado o haciendo clasificaciones

4. La segunda columna sirve para anotar lo que se quiere conocer o aprender (se corresponde con la letra Q)
5. En el espacio de la tercera columna se anota lo que se ha aprendido (se refiere a la letra A) (Frida, Díaz Barriga, 2006, p.145)

Con esta estrategia se consigue que el conocimiento previo se active y se establezcan expectativas sobre el tema, mediante preguntas detonadoras, que buscan el desarrollo de la escritura entre los conocimientos previos, lo que se quiere aprender y lo aprendido; favoreciendo la retención de la información y propiciando o encausando lo que van a escribir.

En el siguiente cuadro podemos observar las columnas que integran el cuadro CQA y lo que se pretende desarrolle el estudiante.

El cuadro CQA, como mencionamos anteriormente, permite la relación entre los conocimientos previos, al nuevo conocimiento y esto se produce a partir de Ideas de anclaje, las cuáles dotan de significado la nueva información. Ausubel sostiene que hay dos tipos de aprendizaje significativo:

1. Aprendizaje por recepción, el contenido se presenta en su forma final y solo se le exige al estudiante que internalice el

conocimiento para que sea utilizado en un momento posterior.

2. Aprendizaje por descubrimiento, el estudiante reordena la información, es una combinación del conocimiento previo con el nuevo para formar un conocimiento significativo útil en su vida.

Si bien esta estrategia (el cuadro C-Q-A) es valiosa porque permite que los estudiantes tomen conciencia de lo que están aprendiendo; se enriquece si agregamos otras 4 celdas; una para reflexionar sobre lo aprendido, se representa con la letra (R), la siguiente es para ilustrar el tema (I), una columna más para anotar lo que sintieron (S) mientras estábamos presentando el tema y finalmente la última celda hace referencia a qué acciones (A) proponen los estudiantes que se deberían seguir, con la finalidad de establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción.

La incorporación de estas 4 celdas a las tres anteriores da como resultado el cuadro CQARISA, éste puede ser una herramienta, que permita alcanzar los objetivos y procesos cognitivos, desde diversos estilos de aprendizaje en la enseñanza y de ésta manera desarrollar habilidades de lectoescritura. Además ofrece una orientación didáctica y promueve una reflexión activa, estimulando la participación de los estudiantes en función de una mejor comprensión de contenidos e incorpora la visualización de propuestas para aterrizar la reflexión.

¿Qué conozco sobre el tema?	¿Qué quiero conocer?	¿Qué aprendí?
Recuperación de lo que los estudiantes saben sobre el tema, con la finalidad de activar y desarrollar los conocimientos previos. Se invita a los estudiantes a que anoten lo que conocen con la intención de profundizar y registrar sus ideas en el cuadro.	Generación de expectativas. A medida que los estudiantes aclaran sus ideas, les surgirán diversas interrogantes que desearían les fueran respondidas durante la exposición.	Conocimiento significativo. En éste espacio anotaran las ideas más importantes del tema y observaran si todas las preguntas que se plantearon fueron resueltas durante la exposición, si no es el caso, las plantearán al final de la exposición.

Tabla no. 1 Cuadro CQA (Elaboración propia)

¿Qué reflexiones me genera el tema?	¿Cómo puedo ilustrarlo?	¿Qué sentí?	¿Qué acciones propongo se deberían realizar?
Tomar conciencia sobre lo aprendido y reflexionar sobre la importancia del tema.	Representación visual del tema	Análisis de las emociones	Aplicación del conocimiento

Tabla no. 2 Columnas para formar el Cuadro CQARISA (Elaboración propia)

C	Q	A	
R	I	S	A

Tabla no. 3 Esquema del Cuadro CQARISA (Elaboración propia)

La propuesta de trabajar con el cuadro CQARISA, puede hacer más significativa la información y puede servir como guía para que los estudiantes comprendan, reflexionen y escriban lo que les parezca más significativo del tema a tratar. El uso constante del cuadro permite el procesamiento de la información y el desarrollo de procesos lógicos para la construcción del conocimiento.

Cada celda, contiene información significativa para los estudiantes, desde lo que reflexionaron sobre el tema hasta lo que comunicaron con sus dibujos.®

Fuentes de consulta

1. Díaz Barriga Arceo F. y Hernández Rojas G., (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.
2. Díaz Barriga Frida y Gerardo Hernández Rojas (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, ed. Trillas
3. Donna Ogle, (1986). KWL: un modelo de enseñanza que desarrolla la lectura activa de texto expositivo, en *El maestro de lectura*, Vol. 39, núm. 6, págs. 564-570
4. Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador.

<p>• Aristóteles y Descartes y porque tienen. Son antropocéntricos pero esta postura hacia sobre todo Descartes que decía que los animales eran como un reloj (mecánico) Es decir, que no sentían dolor.</p> <p>• White dice que nosotros no respetamos a los animales por la tradición juda-cristiana.</p>	<p>• El budismo y hinduismo tienen un respeto de vida. En el Occidente el hombre se encuentra en el centro del universo.</p> <p>• Lynn White Jr. tiene una raíces en la tradición juda-cristiana porque Dios le dio al hombre la naturaleza.</p> <p>• Francisco de Abo piensa la composición de los animales.</p> <p>• Aristóteles cree los animales racionales se distinguen con los otros por el raciocinio y Descartes decía que eran máquinas y no sentían dolor. Deip Singer dice que todo que tenga sistema nervioso central siente dolor.</p> <p>• Prudencia nos ayuda a reflexionar y considerar los objetos que pueden producir las palabras y acciones...</p>
<p>• Abo me lo que dice Descartes es que los animales no sentían dolor porque son máquinas que no tienen alma y son objetos de propiedad.</p> <p>Me hace reflexionar que en ese tiempo estaban muy encerrados en sus estudios científicos y yo por mi parte me gustaría más que las personas cuidaran de los animales porque todos vivimos en el planeta y el planeta es de todos.</p>	
<p>• Al principio yo sentí mucho coraje por lo que hacia Descartes pero en la actualidad lo siento haciendo también sentir tristeza hacia los animales porque quien somos nosotros para poder utilizar un animal y jugarlo. Pero me siento feliz porque Peter Singer defiende a los animales y eso para mí es muy valioso.</p>	<p>• Yo por mi parte hablo con las personas a que fomen a favor de cuidar a los animales y el entorno donde viven y sobre todo hacer reflexionar a la gente que los animales no son objetos de propiedad y no son intrínsecos porque todos vivimos en el planeta, por lo tanto, todos debemos vivir en armonía y tranquilidad.</p>

Tabla no. 4 Ejemplo del Cuadro CQARISA, resuelto en clase.



KOBE MICHEL

El entorno alfabetizado del estudiante de bachillerato

Hortensia Neri Vega

Lic. en Pedagogía, egresada de la maestría en Pedagogía de la FES Acatlán, con 15 años de experiencia docente en nivel básico, medio superior y superior; en asignaturas de Lectura y Redacción, Orientación Educativa y Pedagogía. Actualmente participa en investigación de lectura y escritura en nivel superior, FES Acatlán. hortenv@outlook.es

La vida del estudiante de bachillerato se encuentra inmersa en contenidos que corresponden a diversas áreas básicas de formación, en ocasiones se incluyen opciones técnicas o artísticas, pero todo lo lleva a la aproximación de saberes, a la vinculación con la experiencia y al fortalecimiento de estrategias cognitivas.

En mi experiencia como profesora de nivel medio superior, pude observar diferentes escenarios dependiendo del tipo de bachillerato en el que trabajé; sin embargo, las situaciones que enfrentan los estudiantes son similares: poco o nulo interés para escribir, problemas de redacción y ortografía, falta de planeación de su escrito, no revisan sus documentos, no se sienten autores, no consideran el público al que va dirigido su texto y muy pocos estudiantes vuelven a revisar para re-escribirlo.

La manera de trabajar en bachillerato general representa amplitud para producir textos en todas las asignaturas, se prepara al joven para el nivel superior y quizá no se vean de inmediato sus avances sino hasta la universidad. En este caso se trabaja con herramientas para escribir en los primeros semestres y en los dos siguientes se incluye literatura, la cual permite practicar entre otras cosas su redacción, pero ¿de qué manera trabajar con los estudiantes para superar dificultades de escritura?, sobre todo si el rendimiento académico también se ve afectado.

En un bachillerato técnico se ponderan las asignaturas prácticas sobre el trabajo teórico, de este modo se presenta otra dificultad, porque es necesario redactar una tesis profesional para titularse y en ocasiones parece que no requieren de la práctica de la escritura, sólo de producir un texto final.

En ambos casos la alfabetización debería ser permanente, como lo menciona Paula Carlino (2003) nunca se está lo suficientemente alfabetizado, siempre estamos en constante alfabetización. Sobre todo teniendo presente que este nivel educativo es propedéutico para los niveles superiores; pero, ¿qué es la alfabetización académica?, veamos que

para algunos autores la alfabetización alude al proceso de cambios en el propio individuo que se alfabetiza—el aprendizaje—, que se evidencia en la adquisición de ciertos saberes (conceptos, habilidades o valores) que se producen en el sujeto y que le permiten participar en actividades letradas de su comunidad (Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V., 2016)

En otra interpretación, la transformación tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita (Vygostky, 1986; Kalman, 2003).

Para otros, el término se refiere a la mediación que ejerce el profesor—la enseñanza— dando lugar al proceso de transformación alfabetizadora. De manera que el uso del término *literacy*, alude al foco pedagógico sobre el aprendizaje, mientras que *pedagogy for literacy* se enfoca en la enseñanza.

Derivado de esto el concepto de alfabetización se reflejará en el diseño de programas, metas, estrategias, formación de educadores y métodos de enseñanza y aprendizaje; es decir, se presentan dos escenarios: a) Si se concibe como aprendizaje elemental, el aprendizaje de grafías y fonemas cumplirá el objetivo; pero, esto no sucederá si es considerado como un proceso complejo en el que convergen enfoques educativos, aspectos psicológicos, lingüísticos y culturales. b) Si



UGURLU



WHO DU NELSON

se entiende como aprendizaje permanente, los programas y políticas buscarán asegurar la adquisición de competencias básicas para que las personas aprendan permanentemente (UNESCO, 2013).

Lo anterior implica un cambio en el foco de atención de la alfabetización de la lengua escrita, la importancia del contexto y sus consecuencias (Kalman, 2003). Es así que se vislumbra el concepto *entorno alfabetizado*, para la adquisición de competencias (aprender y utilizar), no sólo enseñar a leer y escribir, sino asegurar las condiciones para que lean y escriban: “Se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas, que otorguen valor social a la lectura y la escritura, y se comprometan con el aprendizaje permanente” (UNESCO, 2013, p.28).

En el análisis del concepto de alfabetización es preciso considerar su carácter situado, social e interdisciplinar. A principios del S. XX, Estados Unidos y Reino Unido realizaron estudios acerca de la escritura en las universidades, debido a los problemas identificados en el desempeño de los estudiantes y la falta de producción escrita, lo que originó el surgimiento de tres movimientos (Castelló, 2014):

1) Writing Across the Curriculum, WAC (Escritura a través del currículum)

Este movimiento (Russell, 1991; Bazerman y Russell, 1994) surge por la masificación de la Universidad, que acepta jóvenes con dificultades para leer y escribir y en consecuencia no logran aprender ni comunicar contenidos complejos. Inicialmente adquiere un carácter remedial, impartiendo cursos de escritura como requisito para acceder a contenidos; sin embargo, este enfoque cambió por el de enseñanza de escritura argumentada, dando paso al siguiente movimiento, WID.

2) Writing In the Disciplines, WID (Escritura en las disciplinas)

El movimiento WID (Russell y Cortéz, 2012) complementa el anterior y plantea cursos que vinculan la escritura con las diferentes disciplinas (como curso de escritura para historiadores, filósofos o químicos). Este cambio evidenció la necesidad de investigar sobre las características de los textos relevantes en cada disciplina, prácticas de escritura y géneros asociados para descifrar las prácticas discursivas de cada una

y diseñar propuestas formativas disciplinares acorde con dichas prácticas.

Este cambio de foco del movimiento WID, configuró lo que actualmente se conoce como *escritura académica*, la cual se concibe como una actividad social y culturalmente situada que guía las aportaciones disciplinares, como un instrumento para aprender contenidos y formas de pensamiento.

Ahora no sólo se trata de acceso a la universidad, sino que el estudiante comprenda que a medida que el contenido disciplinar sea más exigente y complejo, las prácticas de escritura se harán también más específicas.

3) Academic literacies (Alfabetización académica)

A partir de 1990, gracias a la influencia de los movimientos WAC y WID se gesta otro movimiento, *Academic literacies*, ACLITS (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Veamos primero que el término *literacy* no tiene traducción fácil ni unívoca:



DARIA SHEVTSOVA

El término *Literacy* remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios (Castelló, 2014, p.350).

Algunos autores lo emplean como *literacidad* (Carlino, 2013), de modo que, la alfabetización académica consiste en dejar de ver a la escritura y a la lectura como herramienta de evaluación y ser considerada herramienta de comunicación, expresión y participación (Carlino, 2017).

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

Lo importante es que el concepto de Alfabetización Académica propone la enculturación académica en: a) los *códigos*, escritos y orales; b) *discursos*, en sus diferentes formatos; y c) *convenciones disciplinares*, para la comprensión global del texto. Todo como una forma específica de alfabetización que las Instituciones de Educación debería promover para garantizar que los estudiantes sean miembros activos de sus comunidades profesionales.

Otro pionero de la ACLTS, Hounsell (1984), identificó el discurso académico como un tipo particular de escritura, con códigos y convenciones propias y subrayó su carácter tácito y los problemas de los estudiantes cuando se enfrentan por primera vez a éste a través de las asignaturas

En este recorrido del movimiento, la investigación realizada por Lea y Street (1998), puso de manifiesto las diferencias fundamentales en el sentido que profesores y estudiantes otorgaban a las actividades de escritura. A partir de esos datos empíricos establecieron tres modelos explicativos sobre escritura académica y sus prácticas asociadas:

- a) Técnicas o habilidades de estudio (*Study skills*). Considera que la buena escritura se apoya en la gramática y la sintaxis de las situaciones académicas.
- b) Socialización académica (*Socialization*). La finalidad de las prácticas de escritura académica es que los estudiantes se familiaricen con los discursos y géneros específicos de las disciplinas y participen de la cultura escrita.
- c) Alfabetización académica (*Academic literacy*). No niega la pertinencia de las anteriores, más bien añade la necesidad de considerar la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder que conllevan y el impacto en la formación de la identidad que supone su adquisición.

Esta propuesta es aceptada y utilizada, tanto en la investigación como en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura y representó en su momento la superación de modelos centrados en el déficit y los cursos remediales.

En las dos experiencias que presenté anteriormente (bachillerato general y bachillerato



KAROLINA GRABOWSKA

técnico) sería conveniente proponer formas de trabajo que fomenten un *entorno alfabetizado*:

- Que se escriba no sólo para apropiarse del conocimiento, sino para producirlo y/o transformarlo.
- Que los estudiantes se sientan autores, responsables de sus escritos y por tanto piensen en sus lectores.
- Que los profesores respeten la autoría de los estudiantes y realicen comentarios como lectores respetuosos.
- Que los textos producidos sean socializados para recibir retroalimentación.
- Que la escritura sea planificada, revisada y re-escrita.
- Que se implementen las figuras de co-autores (Cassany, 2005), donde el profesor escriba con el estudiante.
- Que se fomente la revisión de las producciones escritas, con el tiempo suficiente para hacer las correcciones.
- Que se anime al joven a difundir sus escritos.
- Que se mejoren los métodos de enseñanza involucrando a la comunidad educativa.
- Que se fortalezcan las estrategias de aprendizaje responsabilizando al estudiante.
- Que se involucre a la institución con la parte que le corresponde.

En definitiva, si el estudiante se desenvuelve en un *entorno alfabetizado* alcanzará autonomía académica, preparándose no sólo para un curso o asignatura sino para su desempeño escolar y posteriormente su vida profesional. ©

Fuentes de consulta

1. Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (Vol. 6). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles *Educere*, 6 (20), 409-420.
3. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
4. Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 71 (36), 16 – 33.
5. Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
6. Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
7. Hounsell, D.J. (1984). Learning and essay writing. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning* (103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
8. Kalman, J. (2003). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
9. Lea, M., & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
10. Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
11. Russell, D. R. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870–1990: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
12. Russell, D. R.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo, (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
13. Russell, D. & Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? En A. M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (3-18). Volume Series in Writing. London: Emerald Group Publishing Limited. (Forthcoming).
14. UNESCO (2013). *Conceptos relacionados con políticas y prácticas de Alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/UNESCO.
15. Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.



PIXABAY

Aproximaciones a la Escritura Académica desde un enfoque epistémico, formación de profesores y algunos obstáculos

Guadalupe Mondragón Lucas

Lic. en Pedagogía, egresada de la maestría en Pedagogía de la FES Acatlán, con 15 años de experiencia docente en nivel básico, medio superior y superior; en asignaturas de Lectura y Redacción, Orientación Educativa y Pedagogía. Actualmente participa en investigación de lectura y escritura en nivel superior, FES Acatlán.
hortenv@outlook.es

Introducción

En el presente texto, se reflexiona sobre el potencial de un enfoque epistémico de la Escritura Académica, coherente con el Modelo Educativo del Colegio. Se resaltan algunos de los obstáculos epistemológicos más comunes, presentes en las prácticas docentes, que entorpecen e impiden una formación integral de los estudiantes. Asimismo, se esbozan las diferencias entre el estudiante como agente epistémico y como receptor mecánico que memoriza, acumula y repite. Finalmente, se destacan algunas de las actividades que fomentan la Escritura Académica.

Aproximaciones al enfoque epistémico

Uno de los elementos transversales en el Colegio de Ciencias y Humanidades para el aprendizaje, presente en cada Área de Conocimiento, es la escritura. El proceso de la misma, involucra tanto a estudiantes como a la institución y su interés por la formación de profesores, particularmente en Escritura Académica (que en adelante se nombrará como EA). Sin embargo, muchas veces, la falta de formación docente representa un obstáculo,



PIXABAY

no sólo para el fomento de la escritura, sino de cómo se la entiende y por lo tanto, cómo se enseña, llegando a generar una *de*-formación académica en los estudiantes.

Partiendo de la evidente relevancia de la escritura, para Imbernón (1994), "la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación" (p. 8). Que a través de diversas estrategias facilita al estudiante el adentrarse e involucrarse en las comunidades discursivas del Colegio. Lo anterior implica que el docente indague, constantemente, los diversos géneros discursivos, es decir, los tipos de textos académicos más comunes y solicitados, así como tener claros los criterios para abordarlos y la exigencia cognitiva que quiere alcanzar para lograr el aprendizaje.

En este ámbito, es central que las estrategias para la EA se sustenten desde un enfoque epistémico, es decir, donde el profesor reconoce al estudiante como un agente activo con la posibilidad de construir conocimiento, que pone en diálogo su saber previo, propone y participa con fundamentos. Es un enfoque que no anula las miradas particulares de los alumnos, las hace presentes a partir de situaciones concretas de sus vidas. De esta manera, el proceso cognitivo del enfoque epistémico de la EA, se vuelve más íntimo. Con estrategias adecuadas el estudiante puede involucrarse con mayor facilidad a la EA, y así a nuevas culturas escritas dentro del Colegio. Asumir esta postura, institucionalmente representa un compromiso explícito con la diversidad, intereses y preocupaciones de la comunidad universitaria, donde también genera espacios y contextos para expresarlo.

Es sustancial reconocer los alcances del enfoque epistémico de la EA, principalmente porque es coherente con el Modelo Educativo del Colegio, el cual, según el Tutorial estrategias de aprendizaje (2018), "busca formar un tipo de alumno capaz, creativo, autónomo, que tenga la posibilidad de crear y echar mano de sus propias estrategias de aprendizaje, que



POLINA ZIMMERMAN

analice, reflexione y sobre todo, que tenga una mente abierta al cambio, encontrando sentido a su quehacer y ser”.

Al Modelo Educativo del Colegio, ya lo conforma una mirada epistémica cuando considera a la educación como un acto vivo y dinámico. Dejando de lado el paradigma de una educación tradicional, memorística y enciclopédica, de acumulación de conocimiento. Para ello, se sostiene de tres principios: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*, principios que reconocen al estudiante como un agente epistémico para sí y la sociedad donde se desenvuelve.

Algunos obstáculos epistemológicos

Sin embargo, el profundo desconocimiento del potencial de la EA desde el enfoque epistémico, que en parte para Carlino (2003) es “enseñar a escribir con conciencia retórica” (p. 412), lleva al profesor a asumir una serie de imaginarios, supuestos y creencias, que no hacen sino entorpecer la formación de los estudiantes. El conjunto de prácticas anteriores en términos de Bachelard, son “causas de estancamiento y hasta de retroceso” en la construcción

de conocimiento, es decir, son “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1948, p. 15).

Lo anterior los sitúa en una comodidad docente, contraria a los objetivos de la formación de profesores. Confort donde prevalecen los prejuicios y opiniones a los argumentos; atemorizado por la complejidad que puede representar el esfuerzo de fomentar de la EA. No se investiga lo indispensable para dar claridad a las confusiones; dando por supuesto que los estudiantes conocen y entienden cómo realizar diversos textos académicos, en este caso. Donde el profesor “prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas” (Bachelard, 1948, p. 17). En este sentido, para Galindo (2016) es indudable que los docentes deben adoptar y fomentar una “actitud filosófica”, de cuestionamiento, para fortalecer la actividad cognitiva del estudiante respecto al contenido de sus materias y su *ser* con el mundo; dejando a un lado la recepción, memorización y pasividad (Mondragón, 2017, p. 4).

Varios profesores ignoran que la “escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir [en] un instrumento

para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”; o suponen “-equivocadamente- que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura” (Carlino, 2003, p. 411-412); donde los apuntes de la clase representan una repetición y quizá, mala reproducción de lo que el profesor expone, para después, volver a repetirlo como autómatas. Descartando una oportunidad para generar estrategias de escritura en el aula y hábitos de estudio que ayuden a desempolvar y desenvolver la pluma e ideas.

Un ejemplo de comodidad docente es la forma de revisar y evaluar los textos. Dicha actividad puede ser tediosa y cansada para algunos profesores. Este malestar incrementa con relación al número de estudiantes y grupos que se tienen. Así, hay quien opta por hacer una revisión precaria y rápida del texto. Pero revisar de esta forma qué aporta. Sólo le señala faltas de ortografía, las referencias mal redactadas, que el texto es muy corto, etcétera. Desde el enfoque epistémico de la EA es indispensable la retroalimentación de lo ya “escrito para seguir

aprendiendo” (Carlino, 2003, p. 412), que puede abarcar más tiempo y dedicación, ¿pero no es este uno de los compromisos del ser docente?

Fomentar la Escritura Académica

Como egresada del CCH plantel Naucalpan y la FES Acatlán, así como participante de varias actividades en el CCH plantel Oriente, me gustaría resaltar algunos trabajos y estrategias de escritura de algunos profesores, orientadas al enfoque epistémico que llamarón mi atención debido a la creatividad y empeño dedicado en ellas.

Sobresale el compromiso docente del profesor Jorge Galindo González del CCH plantel Oriente del Área Histórico-Social. Se caracterizó por fomentar la lecto-escritura académica desde un enfoque epistémico y filosófico en el aula, que marcó en un antes y un después en el crecimiento personal de sus estudiantes, así como en su formación académica y profesional.

La gacetilla académica Teotlalco, realizada en el plantel Oriente por el profesor Jorge



Aplicación de instrumento diagnóstico acerca de la escritura académica (Proyecto INFOCAB PB 403314), en la preparatoria No. 32 Albert Einstein, Chilapa de Álvarez, Guerrero. Fotografía autorizada de Janneth Guadalupe Gómez Izaguirre, 2014, del archivo fotográfico de Teotlalco.

Galindo y por mí, es un espacio concreto que difunde la importancia de la formación inicial en investigación y la EA en de bachillerato. En Teotlalco publicamos textos de profesores-investigadores como textos de estudiantes que corresponden a la aplicación de diversas estrategias para la escritura académica y epistémica. Aprovecho este espacio para invitar a los interesados en la EA para publicar en Teotlalco los resultados de las estrategias de escritura que trabajan, es decir, los escritos de sus estudiantes; o bien, sus inquietudes al respecto. El próximo número que se publicará será un homenaje al profesor Jorge Galindo.

Dentro del Colegio, una de las actividades que destacaron por su fomento a la EA, fue el *Coloquio Regional Estudiantil: Importancia de la Escritura Académica en el Bachillerato*, realizado en las instalaciones del plantel Oriente, el 25 y 26 de marzo del 2015. Contó con la participación de profesores y estudiantes de diversas instituciones como: CCH planteles Oriente, Sur y Naucalpan así como de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 Antonio Caso; FES Acatlán y Aragón; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Universidad Autónoma de la Ciudad de México; la Unidad Académica Escuela Preparatoria número 29, Emiliano Zapata (Tixtla de Guerrero, Gro.); Colegio de Bachilleres, Ricardo Flores Magón (Xalapa Veracruz); Escuela de Bachilleres Diurno (Puerto de Veracruz); Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Tulyehualco de la Benemérita Universidad Nacional Autónoma de Puebla. Con el fin de reflexionar, compartir experiencias e intercambiar visiones en torno a la EA.

Durante mi estancia en la FES, cuando cursaba la materia de Entrevista con la profesora Olga Gallo uno de los trabajos finales fue realizar una *entrevista imaginaria*. La cual es una estrategia de lecto-escritura que lleva a investigar la obra de algún autor de interés, donde se formulan preguntas y donde el autor responde a través de su obra. En esta estrategia inventar respuestas es un grave error; pues se

trata es aprender la actividad que implica este género periodístico: investigar para preguntar.

A manera de conclusión

Para finalizar, el fomento de la Escritura Académica puede construirse de diversas formas, desde el aula, prácticas de estudio, hasta espacios como éste o los antes mencionados. Y es central que se vuelva una práctica consiente, tanto para profesores como para estudiantes. Uno tiene la edad de sus prejuicios, dice Bachelard; hay que dejarlos a un lado para comenzar a establecer más comunidad entre las diversas culturas discursivas del Colegio, es decir, entre sus cuatro áreas de conocimiento. ☺

Fuentes de consulta

1. Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI Ediores.
2. Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
3. El CCH y su Modelo Educativo (2018). *Tutorial estrategias de aprendizaje*. Recuperado de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque1/asignaturasAreas>
4. Galindo, J. (2016). Notas de clase Filosofía I. Inédito. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente de la UNAM, Ciudad de México.
5. Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
6. Mondragón, G. (2017). Profesores y la formación inicial en investigación de jóvenes bachilleres. *Teotlalco*, 11, 3-4.



PIXABAY

Sobre la libertad y permanencia a través de las palabras escritas

Jackeline Bojorquez

Licenciada en Comunicación por la FES Acatlán, generación 2013-2017. Trabajo como docente en GTA (Grupo de Trabajo para Adultos) en la FES Acatlán. Asignaturas: Textos y visiones del mundo, argumentación del proyecto “Alfabetización Mediática y Digital” IISUE, UNAM. Y proceso de alfabetización y uso de Tic's en adultos como tema de investigación propio.

jackeline.bojorquez@gmail.com

“Decir que el acto de escribir es más que su cualidad comunicativa no equivale a negar esta última, sino que, más bien, implica sostener la tensión de lo comunicable y lo no comunicable, de lo legible y lo ilegible”
(Silvia Schelemenson)

“La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca”
(Paulo Freire)

En una sociedad de la información, en la que estamos involucradas las mayorías, con voluntades verosímiles que invitan a mirar a la comunidad del conocimiento global, parecería insostenible poder imaginar siquiera a algún individuo que no lleve a cabo el ejercicio de lectura y escritura a través de las indistintas tecnologías, soportes y dispositivos digitales, como recursos que aceleran, acrecientan y enriquecen esta práctica. Lo verdadero de esta suposición es que en nuestro país es sólo una realidad parcial y también que aquello del arte de leer y escribir no es reducible a un mero ejercicio de decodificación-reproducción.

Bajo esta óptica, resulta indispensable considerar oportuno el quehacer investigativo orientado al influjo crítico que hombres y mujeres practican al leer y escribir; a partir de ello podremos valorizar la condición humanista de este proceso que nos devuelve el sentido de discernimiento y disertación, algunos fundamentos que nos distinguen como especie humana.

Así, descubrir nuevas maneras de construcción el mundo y la realidad, a través de la promoción y uso del pensamiento en sus modos críticos, reflexivos y analíticos como instrumentos fundamentales para transformar de manera autónoma el saber, así como buscar razones y explicaciones sobre lo que acontece en su propio contexto (Freire, 1991).

Si se hace un reflexivo ejercicio de historicidad, es posible conjeturar que estamos inmiscuidos bajo un escenario actual en el que existe mucha más producción y consumo del lenguaje escrito como consecuencia de los

nuevos replanteamientos comunicacionales íntimamente relacionados con la universalización de las tecnologías de la información y comunicación.

En cuanto a lo que respecta a la escritura, ésta es “una de las cuatro habilidades básicas desarrolladas por el hombre en su dimensión comunicativa, por este motivo es valorada como una herramienta o instrumento de la humanidad que permite no solo la interacción entre individuos, sino entre épocas y visiones de mundos. A diferencia de la oralidad, la escritura propone una ruptura espacio-temporal de las relaciones entre emisor y receptor, estableciendo una distancia entre el habla y su contexto” (Ong, 1987).



PIXABAY

Botello enriquece lo anterior asumiendo a la escritura como acto liberador de la subjetividad, un medio de comunicación, un proceso complejo de reflexión y un instrumento de la imaginación y la creatividad. “Respecto a la primera tendencia, esta suele asociarse a una actitud crítica y emancipadora ante la sociedad y la tradición. La escritura es un instrumento de ruptura ante el orden establecido, un espacio en el que se expresa la subjetividad del escritor en dialogo con su contexto” (2013).

Bajo otra perspectiva, Martí aporta que la escritura puede valorarse como un medio de comunicación, es decir un instrumento fundamental en la mediación social y cognitiva, al permitir el dialogo asincrónico de ideas y visiones de mundo, que “amplifica de modo peculiar el constituido por el lenguaje oral” (Martí, 2003).

Lo cierto es que, en la práctica docente, a menudo es visible apreciar como el profesorado no enfatiza en las cualidades distintivas que motivan la adopción de determinado lenguaje en la realidad. Ejemplificando, lo anterior es común al momento de codificar gráficamente una práctica comunicativa oral; bajo un orden estricto, es inadvertida la condición atemporal de la escritura entre locutor e interlocutor, pues el lenguaje escrito rebasa los límites de la codificación de la oralidad debido a su condición *per se* de perdurabilidad a través del tiempo.

De acuerdo a lo mencionado Ferreiro (1972) reafirma que existe poca claridad por parte de los educadores sobre el proceso de escritura, se da por hecho que los estudiantes en el nivel que se encuentran ya dominan el proceso de escritura, no se tiene en cuenta por los docentes el proceso de escritura sino su resultado: el texto, los estudiantes no utilizan el código escrito dentro de sus prácticas comunicativas regulares, no existe en el joven una claridad sobre las diferencias entre oralidad y escrituralidad, manifiesta en el hecho de que muchos escriben igual a como hablan; la escritura es vista como un “código de transcripción” (Ferreiro, 1972).

A lo anterior, valdría la pena aunar el uso que actualmente los jóvenes estudiantes le dan en gran medida a este lenguaje. Es bien sabido que una de las prácticas más recurrentes entre bachilleres obedecen precisamente a la socialización a través de las diferentes redes sociales digitales, que, en su mayoría, tienen por soporte al lenguaje escrito además de un servicio de mensajería instantáneo.

Este fenómeno citado que actualmente vivimos, puede confundir los orígenes epistémicos, racionales y funcionales de la escritura, pero lo cierto es que en la práctica de ésta realizamos ejercicios cognitivos de mayor complejidad, es decir. “se encuentran formas de pensamiento mediante significados



PIXABAY

de lenguaje y se encuentran formas de lenguaje a través del pensamiento; se ponen en marcha operaciones mentales que implican no solo el dominio de un código sino una cierta autoridad cognitiva” (Álvarez, 2010).

Al igual que la lectura, para la realización de una escritura crítica es transcendental la comprensión lectora del ambiente sociocultural bajo el cual se ejercen estos procedimientos pues sólo de esta manera es posible lograr que el individuo opere en el mundo de forma reflexiva, autónoma y responsable.

“Desde el que se entiende la escritura como un escenario discursivo en el que interactúan el pensamiento y los elementos socioculturales que componen la vida en comunidad. En este orden, el lenguaje escrito trasciende los límites de la expresión constituyéndose como la base, fundamento y herramienta esencial del conocimiento, no solo en el campo de la lengua castellana, sino en todos los campos del saber, al hablar de “los objetos de estudio de todas las disciplinas o de todas las ciencias” (Baena, 1996,).

Acerca del uso y visión que docentes emplean y poseen acerca de la escritura dentro del aula, diversos autores han realizado distintas investigaciones en torno al uso de la escritura como objeto y uso de enseñanza.

Botello en sus estudios nos muestra el trabajo de (Pimiento, 2012) titulado “Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana” realizado en la Universidad Tecnológica De Pereira, Colombia, es un estudio cualitativo de carácter interpretativo, que pretendía identificar las concepciones que sobre lectura y escritura poseían los 23 docentes a través del análisis de sus discursos y prácticas.

Como resultado de esta investigación, Botello analizando el estudio de Pimiento logra identificar que la lectura ocupa un papel más significativo dentro de las diferentes áreas, aunque tanto esta como la escritura son asumidas de manera referencial; es decir

se usa la lectura para la transmisión de la información y la escritura para su reproducción. “los docentes asumen la lecto-escritura como actividades de clase y no como procesos. El estudio demuestra que la escritura es rezagada a su función comunicativa y se deja de lado su función epistémica en la que se emplea para construir conocimiento” Botello (2013).

Lo anterior refleja el olvido que muchos docentes otorgan al proceso de escritura como práctica más allá de la transcripción de información. El lenguaje escrito proporciona al ser humano la posibilidad de materializar y documentar el flujo interno de ideas y pensamientos abstractos de cualquier índole, que emergen en nuestra mente de manera continua. Este proceso nos condiciona cognitivamente a una reorganización de ideas que motiva el entendimiento, la expresión y diversificación de distintos modos de concebir el mundo de manera subjetiva e intersubjetiva.

Así, la escritura también puede concebirse como un ejercicio de la creatividad, una actividad que combina la lúdica, la libertad y la imaginación, en procura de “Crear imágenes y enhebrar ideas que faciliten la conquista del espíritu” (Álvarez, 2006). Es decir, una forma de entender y expresar la complejidad del espíritu humano, sus anhelos, sueños, esperanzas y temores, haciéndolos comunicables a través de los símbolos de la escritura.

Por su naturaleza es posible asociar esta visión al ámbito de la creación literaria y los procesos de producción artística, al proponer el uso libre de la subjetividad y la creatividad, “de la observación lenta, minuciosa de la realidad y de la imaginación, que también es real” (Álvarez, 2010) apelando a procesos de modelización del lenguaje propios del ejercicio de escritura.

Siendo así, es posible hablar de una alternativa que como docentes podemos hacer uso para fomentar la actividad de escritura en los estudiantes. Hablamos del uso particular de este lenguaje para la expresión libre de temáticas que preocupen, motiven e inspiren de manera individual la consciencia de cada uno de nuestros alumnos.



WHO DU NELSON

Desde el punto de vista artístico, la escritura también es un acto de emancipación, de “confrontación del escritor y de su sociedad” (Barthes en Botello 2013), que se da en términos de estilo, en la elección y orientación que les da el autor a sus palabras, en el contexto histórico de la expresión escrita. En este orden, el acto de escritura no solo permite la liberación de las ideas o reflexiones subjetivas, sino una exploración y ruptura con la tradición de acuerdo a las características de una época.

Hoy día, gran parte del profesorado perteneciente a educación básica, encuentra como herramienta potencial el uso de las TICs y los recursos multimedia que integran estas tecnologías para su práctica pedagógica.

Lo que es relevante asegurar es que ningún lenguaje está en oposición o cualquier otro que sea; en una visión integradora, todos estos lenguajes (escrito-verbo-audio-visual) en conjunto generan un lenguaje total que en sí mismo resulta mucho más persuasivo, complejo, atractivo para los estudiantes concebidos como nativos digitales. ☺

Fuentes de consulta

1. Álvarez, A. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
2. Baena, L. (1996). El lenguaje y la significación. *Revista Lenguaje* No. 17. Univalle. Cali. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2422/3347>
3. Botello, S. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza. Universidad de Tolima. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/>
4. Ferreiro, E & Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
5. Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI
6. Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
7. Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.
8. Pimiento Medina, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana. Universidad tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11059/2822>



KAROL D

Manual de creación poética

¿Quién soy? (un adolescente frente al espejo)

Yolanda Rodríguez Saldaña

Licenciatura en Periodismo y Comunicación, maestría en Pedagogía. Profesora de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Bachilleres (2014-actual). Fundadora del Taller Literario Rosario de Palabras (CCB). Fundadora del Taller de Creación Poética (FES-Aragón UNAM. 1995-2012)
yrs.verso@gmail.com

...Eres verso al aire...
Relámpago social caído en arena...

Edsil Benítes

(estudiante del Colegio de Bachilleres)

Tomado de la antología Carcajada de Mariposa, Ciudad de México 2018
Publicada por el Taller Literario Rosario de Palabras

Más allá de las musas que acechan en la nostalgia, de las voces oídas como canto de sirenas mágicas, más allá de la música que vence feroces bestias como la flauta de Orfeo y de Ítaca el sitio que no es un lugar ni un destino sino el origen, punto circular de lo que somos: partida y llegada. Más allá de eso, digo, la poesía se erige en lo más cotidiano del día. Al abrir los ojos, **al abrir los ojos**, repito y esta vez es metáfora, empieza la poesía.

Despiertas, te levantas, te arreglas, desayunas, sales de casa, en fin, tienes un día ordinario, pero ¿recuerdas con lujo de detalles cada cosa que hiciste un sólo día de tu vida? Tal vez supones o imaginas lo que hiciste, pero no están esas imágenes en tu memoria ¿sabes por qué? Sencillamente porque aún no **despiertas**, aún no **abres los ojos**, aún no **te miras**. Y eso es lo que hace un poeta: **mira, recuerda.**

Cuando el poeta mira y recuerda se inicia un proceso creativo y esto parecería muy simple, pero en realidad, lo es. En ese instante preciso en que tus sentidos le abren la puerta a la creación puedes crear lo que quieras, incluso poemas, pero, ¿sabes para qué sirven los poemas?

Para encontrar tu rostro en la memoria de todos los días, para saberte más vivo que en los sueños, para saber quién eres, para mirarte desde el origen sagrado de los hombres, para eso son los poemas.

Cada palabra de un poema está dirigida a tu pensamiento, tu espíritu o tu ser, es decir, aquello que te hace Ser Humano. No importa si no escribes poemas, lo vital es que los leas y los **comprendas**, que puedas asirlos o mirarte en ellos.

Un poema donde te puedas mirar, donde te encuentras es **revelación**, no importa quién lo haya escrito y cuándo. Si alguna vez te ha pasado, sabrás de lo que hablo y si no, prepárate porque verás algo verdaderamente sencillo que transformará tu vida profundamente.

¿Qué es poesía?

La poesía emana de la comunión entre el ser y el humano que somos. Cuando se establece esta fusión, llega de manera inevitable una transformación, como metafóricamente lo advierte Octavio Paz en su poema *Piedra de Sol*: “cuando dos se besan el mundo cambia”. (Paz, 1957) El beso es entre el ser y el humano.



PIXABAY



PIXABAY

Octavio Paz (Ciudad de México 1914-1998) Poeta y ensayista mexicano considerado uno de los escritores más influyentes de la literatura hispanoamericana del siglo XX. Premio Nobel de Literatura 1990.

Si la poesía se eleva por encima de la ciencia es precisamente por esta índole: mientras la ciencia descubre el mundo, la poesía lo transforma.

La comunión entre el ser y el humano, sólo puede hacerse a través de la conciencia, el elemento más complejo e inexplicable que poseemos. De esta unión nace el acto o el **verbo encarnado**, es decir, el ser se convierte en verbo, encarna el ser en lenguaje, entonces se vuelve visible y comprensible.

La dificultad para comprender la poesía, es que insistimos en mirarla desde lo humano, entonces le asignamos un valor entre las cosas del mundo material colocándola entre lo más inútil de nuestra vida cotidiana.

Para comprender que todos somos creadores o hacedores, como llama Paz a los poetas, es indispensable habernos visto frente al espejo y cuestionarnos:

¿Quién soy?

Un gato frente al espejo no se reconoce, un chimpancé tarda aproximadamente dos horas en saber que es él mismo, nosotros podemos nacer, vivir y morir sin preguntarnos siquiera ¿quién soy?, sin conciencia de lo que somos. Si te miras frente a un espejo ¿qué ves?, ¿quién ve? Si crees que quien mira en el espejo es tu sentido de la vista, te equivocas, tú tienes un cuerpo, más no eres un cuerpo, ¿lo ves?

El espejo, ese lugar simbólico al que acudes para saber quién eres. La imagen que te devuelve, a veces te parece irreconocible, otras, aterradora y pocas, invisible... El espejo ha sido marco e inspiración para muchas historias y poemas.

Jorge Luis Borges le escribe a su gato que se pasea con curiosidad frente al espejo:

Beppo

*El gato blanco y celié se mira
en la lúcida luna del espejo
y no puede saber que esa blanca
y esos ojos de oro que no ha visto
nunca en la casa son su propia imagen.
¿Quién le dirá que el otro que lo observa
es apenas un sueño del espejo?*

...

El gato, no lo sabe... y el poeta se pregunta:

*¿De qué Adán anterior al paraíso,
de qué divinidad indescifrable
somos los hombres un espejo roto?*

(tomado de *La Cifra*)

Jorge Luis Borges (Buenos Aires 1899 –Ginebra, Suiza 1986) Considerado no sólo como el escritor más importante en su país sino una de las figuras fundamentales de la lengua española en los últimos cien años, Borges es uno de los contados escritores que pueden catalogarse como protagonistas indispensables de la literatura del siglo XX, a la altura de F. Kafka, J. Joyce y M. Prost.

El **otro**, nuestro semejante, funge también como **espejo**; cuando miro a mi semejante me veo a mi misma. Somos espejos de otros. El conocimiento de ti mismo supone un conocimiento de otro, y éste se torna en condición *sine qua non* de tu propio conocimiento.

Si aún no te has acercado a la poesía es por ignorancia, no porque desconozcas el concepto de poesía, sino porque **te ignoras**, no te has visto frente al espejo, no te has visto en los otros. La ignorancia forma un vacío en ti y te hace sentir desesperado y desesperanzado, pues “el mal que existe en el mundo proviene casi siempre de la ignorancia”. (Camus, A., 1984) Pero también suele suceder que crees



PIXABAY

saberlo todo y dices, “como yo sé quién soy ¿para qué busco más?”

Albert Camus. Escritor francés del siglo XX, que sometió a examen lo que él considero lo absurdo de la condición humana y la trágica incapacidad de los seres humanos de comprender y trascender su situación. A lo largo de su obra, Camus describe un mundo aparentemente irracional en el que los seres luchan infructuosamente por encontrar significado y razón a sus vidas. En 1957 recibió el Premio Nobel de Literatura.

En este breve atisbo a la creación quiero que sepas que existe una lengua con la que puedes estallar en mil astillas frente a lo incomprensible; la poesía puede activar tus palabras para sacarte de la mudez que te acecha. Porque, por medio de ellas puedes ponerle nombre al miedo y decir lo que te asfixia cada vez que la vida te pone una soga al cuello.

Como profesora de Lenguaje y Comunicación aprendí que si lees y escribes poesía te acercas, cada vez más, al secreto más misterioso de la creación y de la salvación de ti mismo.

Entra, sin prejuicio, en un libro de poesía. Míralo como tu espejo porque te dirá quién eres, incluso, sin preguntarlo. Puedes iniciar con los poetas aquí citados o puedes acudir al *Taller Literario Rosario de Palabras* o al Taller de tu colegio. Sólo déjate seducir por la magia del espejo. ☺

Fuentes de consulta

1. Camus, A., (1984). *La Peste*. Seix Barral, Barcelona
2. Borges, J. L., (1981) *La Cifra*. Emecé. Buenos Aires
3. Paz, O. (1957) *Piedra de Sol*.
4. Diccionario de Literatura Universal. s/f, Barcelona. Océano.



KAREN ZHAO

La escritura: alumnos, profesores y plan de estudios

Christian González Mejía

Tiene la Licenciatura en Lengua y Literaturas hispánicas (FES-Acatlán), Especialidad en Género en Educación (UPN-Ajusco) y Maestría en Comunicación (FES-Acatlán). Se ha desempeñado como profesor por doce años en materias relacionadas con la Literatura y Lengua en IPN, UVM, actualmente es docente en la ENP, planteles 2 y 7, y en la FES Acatlán.

Las siguientes líneas tienen la intención de reflexionar en torno a la escritura, las dificultades de los profesores y los alumnos. En el contexto la Escuela Nacional Preparatoria, específicamente, la asignatura Lengua Española, perteneciente al cuarto grado. Su plan de estudios fue reestructurado en 2016 (ENP: 2016). La actualización del plan de estudios de 1996, sufrió una condensación considerable, pasó de ocho a seis unidades, bástese comparar el plan de estudios original y su nueva versión (ENP: 1996), (ENP: 2016), si bien los contenidos se presentan en una novedosa forma, se elimina la parte cronológica de los contenidos literarios.

En cuanto a los temas lingüísticos, se han diluido, al analizar los contenidos conceptuales por unidad, se observa claramente que temas fundamentales como: el enunciado, puntuación y acentuación, redacción, estructura de la oración activa, estructura de la oración pasiva, uso de B y V, el verbo, barbarismos, oración coordinada y subordinada, abreviaturas y siglas son sobreentendidos en su versión actualizada, debido a que se privilegia a los formatos: ensayo, monografía, texto expositivo, texto icónico-verbal, mesa redonda, texto narrativo o poético.

Si bien, se menciona en el apartado Contenidos procedimentales que debe haber

un momento en la elaboración y revisión del texto, donde se propicie la redacción y la ortografía, es verdad que requiere que los alumnos investiguen por su cuenta algunas reglas gramaticales y sintácticas, por la carga de trabajo, se omite el paso y se recurre a los procesadores de texto como Word, para no preocuparse en ese detalle. Cuando el profesor revise las actividades o productos académicos solicitados, deba explicar de manera personal el error, y por ende la regla, quitando mucho tiempo en el aula, o fuera de ella, con la revisión en casa por parte del profesor.

Aquí es donde nace una interrogante muy interesante: ¿Cuál es el nivel de compromiso del alumno y del profesor en el momento de enseñanza-aprendizaje? Difícil de contestar, no pretendo hacerlo en este texto, el objetivo es reflexionar en las perspectivas de los dos actores principales del proceso educativo: el alumno y el profesor. Los alumnos comentan en clase: ¿eso para qué nos sirve?, ¿me tengo que aprender todas las reglas ortográficas de memoria?, pero me entendió lo que quise decir, ¿no? Expresiones como ésas nos permiten comprender que hay una previa experiencia no muy exitosa con la lengua.

En el cuarto año del bachillerato de la ENP los alumnos son adolescentes, tienen muchas nuevas vivencias que ocupan su



WHO DU NELSON

atención e interés. Los jóvenes estudiantes de la UNAM son diferentes a otros bachilleratos. En mi experiencia docente en el nivel medio superior me he percatado que los alumnos de bachilleratos tecnológicos se preocupan mucho más, por la técnica, por aprender a realizar actividades que les abran una oportunidad de insertarse en el mercado laboral, dejando de lado las reflexiones de tipo humanístico, centrándose en el desarrollo de habilidades para manejar una máquina, herramienta o programa. Mientras que los jóvenes pumas (incluyo aquí a los estudiantes de escuelas incorporadas a la UNAM, que tienen el mismo plan de estudio) se preocupan por acceder al siguiente nivel educativo, ven la preparatoria como un escalón más en su recorrido a una licenciatura.

Así que pueden comprender que la escritura y lectura será parte de quehacer universitario, pero también profesional. Están deseosos de experimentar nuevas formas o métodos en la enseñanza, quieren ver imágenes, videos, infografías, donde se presente la información condensada que les brinden el conocimiento para cumplir con la tarea asignada: ensayo, comentario, texto... Aquí es donde se requiere sensibilidad, y compromiso, por parte del docente para dar una explicación contundente de la regla

gramatical, la característica del ensayo o la monografía para dar paso a la práctica.

Para la enseñanza de la escritura es fundamental tener material más allá de un pizarrón y un marcador. Llevarles un texto que Literario y no literario (un ejemplo de un tuit, un comentario de Facebook, un meme, un poema, un cuento...) a los jóvenes les ayuda a comprender un error específico o la diferencia entre echo y hecho. Si hablamos, por ejemplo, de reglas ortográficas estamos ante un cúmulo grande de reglas, que resultaría imposible tener un ejemplo para cada una de ellas. El compromiso del docente no es menor por no elaborar material específico para cada una de las reglas que conforman la gramática de la lengua española. En estos casos se prefiere trabajar con un libro de texto, o un manual de ortografía.

¿Esos materiales clásicos son suficientes? No, la respuesta es no. Puesto que representan un gasto para el alumno, no todos los pueden adquirir, aunado a ello, debemos tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los alumnos del grupo: "los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad" (Castro, Guzmán



WHO DU NELSON

de Castro 205: 87) los cuales se vinculan con “características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas” (Castro, Guzmán de Castro 205: 87) de cada individuo para comprender o adquirir información.

Por sentido común la cantidad de alumnos (un promedio de 50) que tenemos en el aula nos indica que existen diferentes maneras en que procesarán la información otorgada, los libros serán sólo un recurso de un gran abanico que debemos proporcionarles. Los videos, infografías, podcast, películas, objetos de aprendizaje, actividades en plataformas como Moodle, tutoriales, presentaciones en PowerPoint, y demás opciones deben ser previamente seleccionados e incluidos en una planeación del tema, lo que requiere compromiso y tiempo del profesor, pero a su vez estar consciente de las posibilidades que existen en la escuela para hacer uso de ello: tener computadora, pantalla, internet, bocinas, cañón, hasta persianas para crear un ambiente idóneo para el aprendizaje de los jóvenes.

En muchas ocasiones, se debe tener un “plan b” para dar la clase, sino existen las herramientas o condiciones necesarias, todo ese tiempo y esfuerzo invertido para la creación del material, o la recopilación termina en un sentimiento de frustración en el profesor. Asimismo, se debe entender que los profesores de la ENP, que impartimos dicha materia: Lengua española, somos egresados de carreras como: Lengua y Literatura hispánicas, Letras, Lingüística y carecemos de formación sólida en didáctica de la especialidad, pues llevamos una o dos materias, con lo cual no somos expertos al egresar. Si bien, es cierto que tenemos la posibilidad y obligación de acceder a cursos y diplomados como parte de la actualización en la UNAM, es realidad que deben conjuntarse una serie de circunstancias académicas, físicas, materiales, actitudinales, laborales para que se lleve a cabo la planeación hecha.

Los alumnos por su parte comúnmente se acercan a resolver dudas, entregar avances, solicitar revisiones parciales cuando está próxima la fecha de entrega. Al cuestionarles

el porqué, he recibido respuestas como: tenemos muchas materias, muchos trabajos que entregar, estudiar para los exámenes, nos confiamos porque pensamos que habíamos comprendido el tema muy bien y al hacerlo nos dimos cuenta que no era así, nos faltó organización, problemas familiares... y otras similares. Creo que el cambio de dinámica de educación secundaria a media superior les cuesta trabajo, aunado a las exigencias de los profesores, la falta de estandarización en aspectos como la forma de citar (si se hará en APA, Chicago, ISO), donde cada profesor ha hecho una adecuación al sistema que se pide, genera una sensación de confusión en los jóvenes, tan es así que hemos visto como intentan solucionarlo acudiendo al profesor que le tienen confianza, solicitando una asesoría de pasillo mientras el profesor va camino a su próximo salón, recurriendo a la colaboración



PIXABAY

entre pares (es decir preguntar a los otros grupos del profesor, en busca de apuntes o especificaciones del trabajo). Cosas como éstas nos muestran el compromiso que existe en los jóvenes, pero las aristas del problema también.

A mí, me gusta solicitarles un ensayo final a mano, o trabajar por proyectos, porque me he percatado las dificultades que tienen al elaborarlo, la inmediatez de copiar y pegar lo primero que encuentran en internet, o el otro extremo: hacer un buena búsqueda de información y encontrar una fuente confiable como un artículo de divulgación de un investigador de la UNAM y plagiarlo casi completo. ¿Por qué sucede esto? En más de una ocasión me ha pasado que encuentro trabajos iguales, al confrontar al grupo de ello, he tenido respuestas como: ¿A poco los leyó todos?, ¿no son iguales?, no sabíamos cómo hacerlo, pusimos la referencia de donde lo sacamos, por lo tanto no es plagio, pero es correcta la información que se presenta... Se requiere el diálogo con ellos, entregarles el trabajo con anotaciones o sugerencias para que vean sus errores y mejoras.

Volvemos de nuevo al tiempo invertido, pero también a la ética profesional, debemos solicitarles trabajo que podamos revisar, no saturarlos con actividades que nunca serán revisadas. Aquí es necesario tener claro los objetivos de nuestra unidad o nuestro curso. El objetivo del curso de lengua española es:

El alumno desarrollará las competencias comunicativas a partir de una gama de obras emblemáticas de la literatura española y de producciones no literarias para comprender, analizar, interpretar y crear diferentes textos (tanto orales como escritos) mediante el conocimiento y aplicación de la gramática textual, con el fin de apreciar la lectura, su efecto artístico y generar el pensamiento crítico que coadyuve a su formación humanística (ENP, 2016: 3).

Es inmenso, casi inalcanzable y a veces, aislado, puesto que no se vincula con el antecesor o el subsecuente, se da por sentado que habrá la posibilidad de llegar a

todas esas metas en el tiempo destinado 150 horas, distribuidas en 5 horas a la semana. Desarrollar las competencias comunicativas a partir de obras emblemáticas, es tan ambiguo, la pregunta lógica sería: ¿cuáles son las competencias comunicativas? El Centro Virtual Cervantes explica al respecto:

“La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.”(Instituto cervantes, 2008).

Es entonces, que el objetivo es muy ambicioso, porque desarrollar competencia comunicativa es complejo, si se estudia una obra del siglo de oro como el Quijote de la Mancha requerirá mucho tiempo, haciendo inviable el cumplimiento del objetivo, dejando sólo la lectura y análisis de un pequeño fragmento para identificar algunas características léxicas (para explicar conceptos como arcaísmo, hipébaton o polisemia), para aspectos más detallados como evolución de consonantes o vocales se necesita un curso completo de filología, para poder desarrollar la competencia, entonces, se sobreentiende que no se debe llegar a ese grado de detalle.

La parte medular del curso se centra en aquella que hace referencia a comprender, analizar, interpretar y crear diferentes tipos de textos. Ciento cincuenta horas resultan muy pocas para que el alumno en primera instancia lea, después conozca sus características, las pueda identificar en ejemplos y, por último, cree:

monografía, ensayo, resumen, reportaje, artículo de investigación, texto lírico, texto dramático, texto expositivo... El compromiso del profesor está en seleccionar un tipo de texto para trabajar sobre él, en cursos de actualización, comentando con colegas concordamos en que usualmente damos mayor tiempo y dedicación a la monografía o el ensayo, porque se emplea en todas las áreas del conocimiento.

Ello no quiere decir que los otros tipos de textos no se vean, pero quizá se hacen ejercicios más breves: crear una pregunta de investigación, escribir una introducción de un texto, elaborar un resumen de un pequeño texto... practicar esta "escritura fragmentada" resulta en muchas ocasiones de gran claridad para el alumno, porque sabrá identificar estructuras, que leyó en ejemplos previamente y podrá imitarlas con más facilidad. Relacionar la materia de lengua con otras como biología resulta fundamental, más cuando se solicita lleven su reporte de laboratorio o informe de una práctica en él, para revisar qué es un objetivo, una pregunta de investigación... a los estudiantes les motiva ver aplicaciones de un conocimiento, su nivel de compromiso aumenta

cuando saben que les ayudará en dos o tres materias poner atención y esforzarse en el conocimiento que se imparte en una.

Entonces la redacción no es una simple actividad aislada, sino vinculada, se vuelve un conocimiento significativo, se crean las condiciones propicias para el ejercicio, la reflexión, el debate y la revisión del trabajo propio y del compañero. Trabajar la asignatura como mixta y no sólo como teórica (como lo indica en el programa), permite que se cree esa complicidad entre pares, sus opiniones y conocer las formas en la que cada uno trabaja les parece menos impositiva, les ayuda a desarrollar confianza en sus propios aprendizajes; al recordarles la norma, explicar el concepto que al compañero no le queda claro... El profesor entonces debe cambiar la forma de trabajo, pasar de la exposición del tema en todo el tiempo de la clase (forma clásica en la que se entiende la labor docente), a una mixta, donde se incluya la supervisión del trabajo entre compañeros, verificando que la interacción sea mediante información correcta.

Planear las actividades dentro del aula y desde fuera es muy importante. Por muchas



PIXABAY

circunstancias se pueden perder algunas clases, sin embargo, es muy importante prever en las actividades extracurriculares o actividades complementarias: como ferias, jornadas académicas, encuentros académicos, exposiciones, concurso o pláticas organizadas por los diferentes colegios, específicamente las de literatura para ahondar en algunos contenidos y temas relevantes del plan de estudios.

La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad están presentes. Tenemos la unidad 5. Leer e interpretar: lo icónico verba (ENP: 2016), donde se estudian tipos de textos: caricatura, meme, cartel, anuncio publicitario, comic, historieta y la poesía de vanguardia. Ahí se puede trabajar con apoyo de una compilación hecha por los mismos jóvenes, al inicio del curso, con la intención de elaborar algunas guías de lectura que incluya los principales elementos a localizar, las preguntas abiertas son tan eficaces aquí, para que el alumnado practique la reflexión, el análisis y la redacción de ideas. La revisión se puede hacer en primera instancia de manera grupal, donde se intercambian materiales entre compañeros y con la ayuda del profesor ir estableciendo las respuestas correctas.

La escritura se vuelve una complicidad, y un trabajo colectivo, pues cada uno recrea textos que leyó previamente e introyectó, para reformularlos y construir nuevos (Foucault: 1992) en ese sentido, no se puede, ni debe dejarse de lado la literatura, ya que ésta es la forma más acabada y pulida de la lengua. Leer diferentes estilos, corrientes artísticas, autores les permitirá a los jóvenes llenarse de posibilidades: conocer la claridad de Machado, la complejidad de Góngora, la precisión de Ana María Matute, el léxico de Lorca, la genialidad de Unamuno...

Por otro lado debería existir la necesidad constante de solicitar retroalimentación a nuestros alumnos, armarnos de valor y de humildad para reconocer que nuestro desempeño siempre puede mejorar, hacerlo de frente con los jóvenes, puesto que las encuestas son a veces frías, las preguntas

cerradas, y se pierde esa interacción entre profesor y alumnos. Quizá se puedan tener evaluaciones: diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, cuantitativa, cualitativa e incluso personal e individualizada, porque cada uno de nuestros alumnos tiene un conocimiento previo, y avanza su propio ritmo.

Sin duda alguna, existen muchos y diversos factores que intervienen en la escritura, dentro y fuera del aula, razón por la que es importante seguir reflexionando en ello, conocer los diferentes tipos de posturas académicas, desde diferentes especialistas: profesores de lengua, pedagogos, psicólogos, profesores de distintas áreas del conocimiento, de diferentes materias, para conocer cuáles son sus necesidades, dificultades, estrategias, materiales, con el fin de trabajar de una manera colaborativa en pro de ayudar a los jóvenes educandos a tener el mejor proceso enseñanza-aprendizaje posible. ☺

Fuentes de consulta

1. Castro, S., Guzmán de Castro, Belkys. *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación* Revista de Investigación, núm. 58, 2005, pp. 83-102 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
2. Escuela Nacional Preparatoria (2016). *Programa de Lengua española*. Disponible en: http://www.enp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1402_lengua_espanola.pdf. Revisado el 2 de junio de 2016.
3. Foucault, Michael (1992). *El orden del discurso*. Buenos aires. Tusquets.
4. Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos claves del ELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm. Revisado el 2 de junio de 2020.

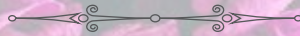
Escribo y eso es todo. Escribo: doy la mitad del poema.

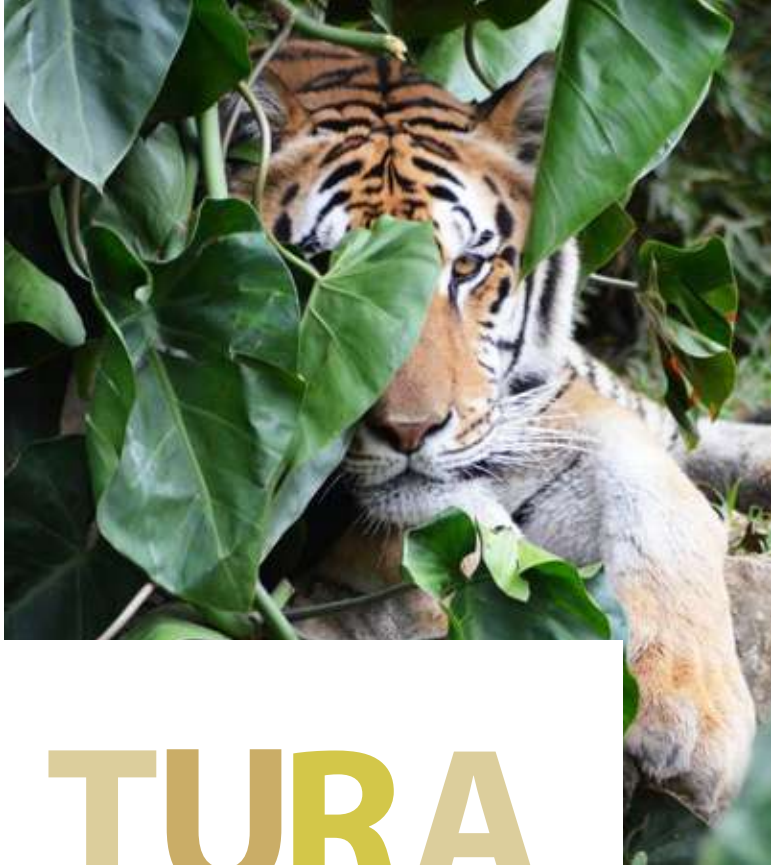
Poesía no es signos negros en la página blanca.

Llamo poesía a ese lugar del encuentro
con la experiencia ajena. El lector, la lectora
harán o no el poema que tan sólo he esbozado.

No leemos a otros: nos leemos en ellos...

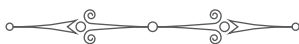
José Emilio Pacheco





CULTURA

Cultura



*Luis Sepúlveda, un escritor
viajero y extraordinario / Javier Galindo Ulloa*



Luis Sepúlveda, un escritor viajero y extraordinario

Doctor en letras por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor de asignaturas "B" Definitivo del Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al Plantel Vallejo.
javigalindo27@hotmail.com

Javier Galindo Ulloa



LUIS SEPÚLVEDA

“Era como ellos, pero no uno de ellos”, con esta frase describe Luis Sepúlveda (1949-2020) al personaje principal de su novela *Un viejo que leía novelas de amor* (1989): Antonio José Bolívar Proaño, quien convivía con los shuar en la selva amazónica de El Idilio, una tierra semi virgen donde él y su esposa se refugiaron, huyendo de los prejuicios morales de los serranos ante la imposibilidad de formar una familia. De los shuar aprendieron el oficio de la caza, la pesca, la construcción de chozas resistentes y “el arte de convivir con la selva”. Como solía ocurrir con los primeros colonos, la esposa muere de malaria al poco tiempo de su llegada. Pese a esta desgracia, José Bolívar decide quedarse y seguir aprendiendo de la selva y las enseñanzas de los nativos: “Con ellos abandonó sus pudores de campesino católico. Andaba semidesnudo y evitaba el contacto con los nuevos colonos que lo miraban como a un demente”. Por un descuido, es mordido por una serpiente y los shuar lo curan; debe pagar este favor con la muerte de un buscador de oro.

Cómo ser humano, José Bolívar es uno de los shuar, de quienes aprendió su idioma, el arte de la caza y sus costumbres, pero no es como ellos, por su origen, raza y cultura. De ahí que decide instalarse en El Idilio, donde adquiere la habilidad de leer novelas de amor, después de haber realizado el primer acto de heroísmo en la selva. “Sabía leer, pero no escribir” y realizaba una lectura atenta de los libros, descifrando el sentido de las palabras. En sus ratos libres se dedica a la lectura y despierta la curiosidad de conocer las palabras e inventarse un mundo imaginario de otras ciudades y experiencias que él no ha vivido en realidad. Pero también ha aprendido a observar y a ser crítico de la situación ambiental y animalista del territorio amazónico, donde los codiciosos gringos pretenden sacar provecho de la naturaleza y la fauna, a expensas del alcalde, apodado la Babosa. José Bolívar es el detective no oficial de El Idilio por el conocimiento que tiene de la selva amazónica.

La novela de Sepúlveda tiene características de una novela de aprendizaje. El protagonista se inicia en la enseñanza de los shuar y la lectura, aunque la historia envuelve al lector en una intriga de verdad, venganza y heroísmo. Por una parte, José Bolívar comienza a experimentar una vida de matrimonio desde muy joven, luego a tener libertad de convivir con los shuar en una selva laberíntica, a sobre llevar la muerte de su esposa y agradecer las enseñanzas de los nativos. Por otro lado, hay un ambiente de venganza en un poblado de desgobierno, donde los mismos pobladores actúan de modo vengativo ante los colonos y la invasión de gringos.

La novela retrata la débil ley jurídica de la alcaldía y las diferencias sociales de El Idilio. El alcalde representa el poder gubernamental; los jíbaros, la pobreza y la ignorancia; los shuar, el olvido y la marginación; mientras los gringos, la codicia por el oro y la explotación natural. Entre estos personajes, aparece José Bolívar como un aficionado a la lectura y un observador metódico

*Con ellos
abandonó sus
pudores de
campesino
católico. Andaba
semidesnudo...*



SEBASTIEN GOLDBERG

*El gringo hijo de
puta mató a los
cachorros y con
toda seguridad
hirió al macho...*

que acierta a dar la razón a los nativos de la selva amazónica por la muerte del gringo cazador, y tiene el valor de cuestionar a la autoridad. Le dice Bolívar al alcalde: “Piense excelencia. Tantos años aquí y no ha aprendido nada. Piense. El gringo hijo de puta mató a los cachorros y con toda seguridad hirió al macho... Usted acusando a los shuar, y ahora tenemos que el infractor es gringo. Cazando fuera de temporada, y especies prohibidas. Y si está pensando en el arma, le aseguro que los shuar no la tienen, pues lo encontraron muy lejos del lugar de su muerte...”. Le advierte que una tigrilla es mucho peor de peligrosa que miles de hombres, pues se ha impregnado del olor de sangre humana.

Otra escena donde los animales son provocados por los hombres ocurre cuando un grupo de colonos, con objetos valiosos a la vista, se atreven a entrar a la selva y uno de ellos es atacado por los monos. Es el momento en que le pide a José Bolívar que cace a la tigrilla para recuperar los restos de la víctima a cambio de una recompensa. Así, demuestra su otro acto de heroísmo, con el conocimiento acumulado de la selva y la agudeza de percibir cualquier rastro de peligro. El último capítulo mantiene al lector en el encuentro entre la tigrilla y José Bolívar que admira así el tamaño de la presa: “Era más grande de lo que había pensado al verla por primera vez. Flaca y todo, era un animal soberbio, hermoso, una obra maestra de gallardía imposible de reproducir ni con el pensamiento... El viejo la acarició, ignorando el dolor del pie herido, y lloró avergonzado, sintiéndose indigno, envilecido, en ningún caso vencedor de esa batalla”.

Un viejo que leía novelas de amor, además de ser una novela de aprendizaje, se inscribe en la literatura de la selva, de ese mundo laberíntico y tropical, donde los invasores pocas veces sobreviven. Tiene reminiscencias de *La vorágine*, de José Eustasio Rivera, de *Canaima*, de Rómulo Gallegos, y de algunas historias de *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga. Pero la trascendencia de la novela de Sepúlveda es la habilidad de jugar con el tiempo retrospectivo de la narración, donde los hechos anteceden la problemática central de la historia: la personalidad de José Bolívar ante la ignorancia del alcalde y la codicia del gringo.

Ahora que la contingencia por el coronavirus ha permitido que los animales —venados, caballos, borregos, jabalíes...— paseen por las calles, avenidas o carreteras, en algunos países europeos, o la fauna marina que ha recuperado la libertad de andar por todo el mar hasta los muelles, será necesario retomar los valores de respeto y solidaridad que muestra la novela de Sepúlveda ante la fauna. Con un estilo proverbial, nos deja una enseñanza sobre el aprendizaje de otras culturas, de otros ambientes y espacios donde habitan también hombres, marginados por la población y la industrialización de varias ciudades. De ahí que los animales merecen respeto y el derecho de vivir en un su hábitat. Luis Sepúlveda es un escritor que trasciende por la forma de narrar las historias con una brevedad admirable, pero con un estilo profundo de las palabras, la condición humana y la naturaleza. El hombre no viviría sin la presencia animal a la que injustamente se le provoca y amenaza de muerte. ☹

*Los animales
merecen respeto y
el derecho de vivir
en un su hábitat.*

Fuentes de consulta

1. Sepúlveda, L. (2016). *Un viejo que leía novelas de amor*. México: Tusquets.



JUAN-CAMILO

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 19, se terminó de
editar y digitalizar en agosto de 2020.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400519





Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400519