

¿Análisis o Lectores?

Alba Clemencia Ardila-Jaramillo

aardila@eafit.edu.co

Sonia López-Franco

slopez@eafit.edu.co

*Centro de estudios en lectura y escritura –
Celee*

2619500. Ext. 9675

Universidad EAFIT Medellín- Colombia

Resumen:

Se reconstruye en este artículo la senda transitada hacia la definición de un modelo de lectura y escritura, sobre el cual sentar las bases conceptuales de los tres cursos, flexibles y co-curriculares, de habilidades comunicativas de la Universidad Eafit. En primer lugar, se presenta, a manera de síntesis, un análisis comparativo entre la propuesta socio-cognitiva de T. A. Van Dijk y la interaccional de Adriana Bolívar. El propósito es demostrar como la dualidad inicial entre estas dos propuestas puede transformarse en una concurrencia sincrética, cuyo resultado es un modelo comprometido con la formación de los estudiantes como lectores críticos del que participan presupuestos, nociones, unidades de análisis y procedimientos provenientes de cada una de ellas. En un segundo momento, el artículo se detiene en algunas de las estrategias para dinamizar una didáctica, un saber-hacer, por parte de los estudiantes para que estos, de manera conjunta, tracen un camino hacia la comprensión lectora y la redacción de textos.

Palabras claves: perspectiva interaccional, comprensión lectora, redacción de textos.

Abstract

This article offers a reconstruction of the path towards the definition of a reading and writing model; this way, the conceptual ground for the three courses on communication skills at Universidad EAFIT is set. For this purpose, section I focuses on the design of a reading and writing model based on a comparative analysis between the contributions of T. A. Van Dijk, from a socio-cognitive perspective, and Adriana Bolivar, from an interactional perspective. As a result, it is demonstrated how the initial duality between these two proposals can be solved into a syncretic concurrency, and therefore a new model committed to the development of students as critical readers through the application of assumptions, concepts and processes from both perspectives.

Then, on a second stage, this article presents some strategies to improve the dynamics of didactics and develop the students' knowing-how-to-do to enable them to advance towards better reading comprehension and text writing.

Keywords: interaccional perspective, reading comprehension, text writing,

Introducción

Suele afirmarse que el título con el que se rotula una obra—cualquiera sea su género o modalidad, incluso un ensayo como este—, cumple a más de la obvia función antes dicha la de actuar como una clave y es, entonces, un signo que invita a ser descifrado por el lector con la esperanza de encontrar allí, en esa condensación nominativa, si no todas, al menos algunas pistas para la interpretación del texto que acompaña. Que el autor actúe de manera consciente o no al momento de nominar su texto y que el lector se ocupe de él, es un asunto que en este trabajo no se dejará al albur. Por el contrario, un movimiento auto-reflexivo y metadiscursivo guiará la presentación de la experiencia de los cursos de habilidades comunicativas de la Universidad Eafit y de las prácticas de lectura y escritura que en ellas se implementan.

Las razones por las cuales se titula un texto con una pregunta pueden variar según el género discursivo del que se trate. En los mensajes publicitarios, en los reportajes, en las columnas de opinión, por ejemplo, es una estrategia con la que se busca despertar la curiosidad del público, su adhesión por identificación de intereses y generar una mayor interacción con los consumidores. No es este, por supuesto, el caso de este trabajo. Se trata, a cambio, de recuperar el valor hermenéutico de la pregunta como presupuesto de toda experiencia de conocimiento ya que, tal como lo propone Gadamer, «no se hacen experiencias sin la actividad de preguntar. El conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica

evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es así o no es así». (1996, p.439) Le corresponde pues a la pregunta servir de apertura hacia la comprensión e interpretación y constituirse en un punto de partida para nuevos conceptos, propuestas e interpretaciones.

El presupuesto inicial de la experiencia de lectura y escritura que aquí se presenta, interroga por el propósito cognitivo de los cursos de habilidades comunicativas, es decir, por el objetivo de las tres opciones de cursos que, en el caso de la Universidad Eafit, se disponen para el desarrollo de habilidades comunicativas. Responder a esta inquietud implica, como paso previo, según lo señala Gadamer, que «lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva» (1996, p.439). En ese sentido, esta propuesta se inscribe en una perspectiva socio-histórica desde la cual se reconoce al estudiante como un sujeto inmerso en relaciones sociales e históricas dentro de las cuales se desarrollan su consciencia y sus comportamientos; como un sujeto de interacción entre su contexto cultural e individual y como un sujeto activo, en quien la vida social y las condiciones de existencia se replican, se hacen cada vez más conscientes, para lograr una transformación e interiorización de cada experiencia.

Ahorabien, sin perder de vista que en el contexto de la educación superior a los cursos de habilidades comunicativas se les asigna la tarea de fortalecer las competencias de lectura y escritura del futuro profesional, se asume como propósito de los cursos el agenciar una “consciencia” lingüístico/ discursiva en el estudiante. Cuando se habla de “consciencia” lingüística/ discursiva, se alude, de una parte y en términos de Vygotski (1997, p. 39), a un proceso psíquico superior a través del cual se interioriza un saber acerca de la lengua y, de otra, y como bien lo señala Gadamer, a «un movimiento reflexivo en el que el sujeto pensante medita partiendo de la realización inconsciente del lenguaje y se

distancia de sí mismo» (1994, p.147). Ese doble movimiento de interiorización y distanciamiento cognitivo se origina y desarrolla en función de la participación del sujeto en diversas prácticas sociales como la lectura, la escritura y la conversación espontánea y a través de la mediación de diversas formas semióticas, lingüísticas o no. Dicho en otros términos, el objetivo del curso de habilidades comunicativas es re-estructurar la “consciencia” lingüística del estudiante ante, primero, el hecho de que el lenguaje lo trama, lo envuelve, lo condiciona, lo determina y, segundo, ante el papel del discurso como un poderoso mediador de interacción social. Se trata, en suma de que el estudiante, ya sea que actúe consigo mismo o con los demás, reconozca que es un sujeto inserto en el lenguaje y un sujeto hecho de lenguaje.

La perspectiva socio-histórica y el objetivo cognitivo tal como se han expuesto son apenas el inicio de un camino en el que surgen nuevos interrogantes acerca de los fundamentos teóricos, los contenidos curriculares y las estrategias didácticas y metodológicas necesarias para configurar un proyecto de lectura y escritura en la Universidad. En lo que sigue se presentará, primero, la senda transitada hacia la definición de un modelo de lectura y escritura sobre el cual sentar las bases conceptuales de los cursos y, segundo, algunas de las estrategias para dinamizar una didáctica, un saber-hacer, por parte de los estudiantes para que estos, de manera conjunta, tracen un camino hacia la comprensión lectora y la redacción de textos.

Principios conceptuales

Los acuerdos iniciales antes expuestos preceden a la pregunta que da título a esta presentación, -¿analistas o lectores?- y que constituye pues un segundo momento del diseño de los cursos. Específicamente, atiende a la necesidad de precisar el perfil del lector-escritor que se espera formar y debe entenderse como un interrogante

por su fundamentación teórica, es decir, por las nociones y conceptos que acompañarán la práctica continua de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes.

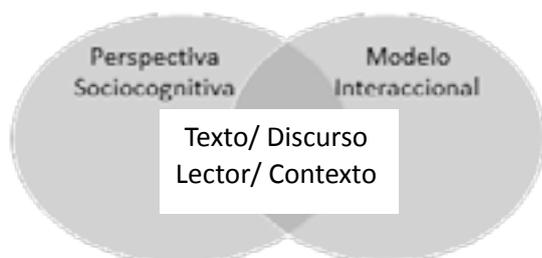
Retornando a la pregunta planteada, es necesario detenerse en su naturaleza disyuntiva que señala dos caminos a seguir y supone, por supuesto, la elección de uno de ellos: formar analistas de lenguaje o lectores de textos, esto es, seguir la senda propuesta por autores como Van Dijk desde una perspectiva socio-cognitiva o la ruta propuesta por la perspectiva interaccional y el modelo de lectura propuesto por Adriana Bolívar, respectivamente. Sin embargo, como a continuación se mostrará, un análisis comparativo evidencia que tal dualidad puede transformarse en una concurrencia sincrética, cuyo resultado es un modelo del que participan presupuestos, nociones, unidades de análisis y procedimientos provenientes de una y otra propuesta. Un modelo que, sea el momento de anotarlo, está comprometido con la formación de los estudiantes como lectores críticos. Esto es, lectores que de una parte, puedan describir el texto mismo, su estructura y su organización como vía hacia la intelección y hacia una interpretación razonada y, de otra, sobre la base de ese reconocimiento inicial del texto, transiten hacia la dimensión cognitiva del uso del lenguaje y de las prácticas sociales en las cuales se ubica el texto.

Son varias las razones por las cuales se eligen estas dos perspectivas, pero en principio, valga anotar que resultan coherentes con el propósito cognitivo de nuestra propuesta, ya que desde la perspectiva socio-cognitiva (PS) (Van Dijk, 2000, 2009, 2012), tanto como desde el modelo de interacción (MI) (Bolívar, 2005, 2007, 2014) se considera que lo que se lee/se escribe en un texto es el discurso. Con esta premisa de partida, se declara que el texto es acción en tanto espacio de interacción entre el autor y el lector y, de entrada, se implica en el proceso de

comprensión y producción al receptor, llamase a este analista o lector. Asunto que resulta relevante, además, en el contexto de socio-histórico de nuestra propuesta.

En esa misma dirección resultan pertinentes las siguientes premisas comunes a estas dos perspectivas: el discurso se considera como un nivel de análisis, con sus propias categorías (Bolívar, 2005, p.21) lo cual implica que su análisis debe partir de unidades lingüísticas hasta llegar a unidades discursivas enmarcadas en un contexto. El gráfico 1 ilustra la zona de intersección conceptual y metodológica entre estas dos perspectivas.

Gráfico 1: Intersección conceptual P.S y M. I



Contrario a lo que podría pensarse, estas premisas comunes constituyen los fundamentos de dos desarrollos disimiles, cuyas diferencias bien pueden aprovecharse para establecer un campo de trabajo en el que los procesos de comprensión y producción de textos se fortalezcan por la convergencia de diversos enfoques, de unidades de análisis, de procedimientos y concepciones acerca del proceso de significación.

En cuanto al enfoque, la perspectiva sociocognitiva se reconoce a sí misma como representante del análisis crítico del discurso (ACD) y, por tanto, con un compromiso social explícito. En específico, la perspectiva multidisciplinar sociocognitiva surge del interés de Van Dijk (2009, 2012) de acercar lo social con lo cognitivo. De ahí que focalice su atención en la *cognición* como mediación entre el *discurso* y *la sociedad*. El estudio del

discurso comprende todo lo relacionado con la comunicación, la interacción verbal y el uso del lenguaje. En el campo de la cognición entran los aspectos mentales de las ideologías, la naturaleza de las ideas o las creencias y sus relaciones con las opiniones y el conocimiento. En el contexto del diseño de los cursos de habilidades comunicativas que aquí se trata, interesa destacar el papel de la cognición como eje central de la relación de la sociedad con los aspectos históricos, sociales, políticos y culturales representados en modelos mentales de un grupo. Para tal efecto, se determinan unidades tanto textuales, como discursivas que se asocian a las nociones de cognición, discurso y sociedad. En términos prácticos, en los diversos talleres que constituyen el material a partir del cual se dinamiza una didáctica de la lectura centrada en el estudiante, se asume la propuesta de Van Dijk (1989, pp. 47-52) acerca de la función de las macrorreglas como elemento cognitivo de ubicación del tema y la síntesis de un texto a partir de las proposiciones como unidades de sentido. A ello obedece, igualmente, la aproximación a un texto desde el análisis de la macroestructura y la superestructura. Con la macroestructura se determina el tema, las relaciones de significación, la jerarquía de las ideas y el contenido global del texto. Con la superestructura se define la organización textual, el grado de referencialidad y el papel de los lexicalizadores y de las oraciones activas y pasivas en la construcción de la identidad y representación del texto.

El modelo de interacción se inscribe igualmente en la perspectiva del análisis del discurso (AD), pero aclara que sin el sentido crítico que asume la perspectiva sociocognitiva (Bolívar, 2005). Tal distanciamiento obedece a que sus intereses se dirigen a describir la interacción textual que se establece entre el escritor y el lector y a la manera como se genera una evaluación en el texto. De otra forma dicho, este modelo privilegia la relación entre el *texto*, *los*

participantes y la interacción social y focaliza su atención en señales lingüísticas que evidencien tal interacción. La importancia que se le otorga al plano interpersonal de la descripción obedece, según afirma Bolívar, a que «es en este nivel donde se construyen las representaciones del mundo, se deciden los contenidos, y se promueven los cambios». (Bolívar, 2007, p.249) En esa dirección, se declara como supuesto fundamental que:

los significados se construyen en la interacción social y que, por lo tanto, es importante y necesario poner el foco en los participantes, en lo que dicen, y en lo que hacen cuando dicen algo en contextos específicos, y en la responsabilidad que asumen como iniciadores de interacciones (Bolívar, 2007, p.249).

De este modo, se precisa que corresponde únicamente a quien escribe introducir cambios en el texto, puesto que es el autor quien define los propósitos de su texto y calcula los efectos en el lector. Así las cosas, el lector se enfrenta a un lenguaje que no puede cambiar; que solo puede interpretar. Momento para el cual este modelo propone un análisis micro y un análisis macro. Con el análisis micro se busca precisar la estructura interna del texto, los recursos lingüísticos usados tanto en el plano interaccional, donde se establece la relación entre los participantes, como en el plano autónomo, el del texto mismo. Con el análisis macro se analiza la función del texto en el contexto social al que pertenece, la relación con los participantes y el género discursivo. Estas unidades de análisis y su disposición metodológica permiten pues una aproximación al texto desde su lingüisticidad, pasando por su estructura, hasta llegar a la interacción. Asunto relevante al propósito de formar lectores críticos, toda vez que supone una lectura en profundidad, la cual puede asumirse como el punto de partida para llegar al que podríamos denominar un

segundo nivel de lectura, donde es necesario establecer relaciones contextuales, tal como lo propone la perspectiva socio-cognitiva.

Otro elemento a tener en cuenta cuando se interroga por la fundamentación teórica de una propuesta de enseñanza de lectura y escritura es la postura a asumir respecto al proceso de significación. Como bien se sabe este es un asunto que puede considerarse desde diversos puntos de vista según se considere que la significación se centra en el autor, o que depende del lector, o del contexto, o bien, del texto mismo. Para la perspectiva socio-cognitiva, el lector es el responsable de tal proceso y se postula que su enciclopedia y sus preconcepciones constituyen aportes a los significados del texto (Van Dijk, 1999); en el modelo de interacción, por su parte, el proceso de significación tiene como núcleo el texto y sus relaciones (Bolívar, 2005). Consecuentes con su concepción, cada una de estas perspectivas implementa diferentes acciones para acercarse al significado de un texto. Como ejemplo, puede citarse la definición de resumen de cada una de ellas, en el entendido que esta forma textual se considera el evento más cercano a la comprensión de un texto. Para la PS, el énfasis recae en la capacidad del lector de encontrar el contenido global del texto en cuestión, y el resumen se considera como

un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume, que consiste en el contenido global del texto que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección-construcción de las ideas principales.” (Van Dijk, 1988, p.232).

Para el modelo interaccional el énfasis está en el texto a resumir y por tanto el lector debe atender a su propósito, a los destinatarios, a los tipos y géneros textuales, a la longitud y a la comunidad discursiva. Su definición responde

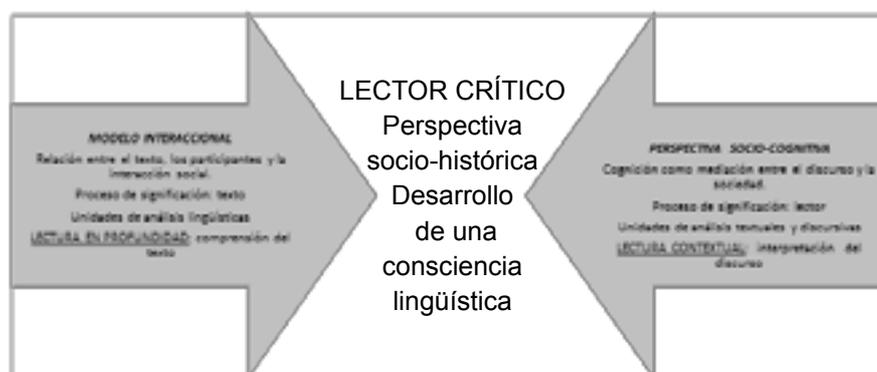
a su función de «condensar información ya escrita o escuchada y, por lo tanto, sus rasgos dependerán de la relación existente entre el texto el cual se somete a resumen, el resumen propiamente tal y los procesos inherentes a cada tipo de resumen». (Bolívar, 199, p.154) En conclusión, desde la perspectiva del MI el resumen es un ejercicio creativo, más no repetitivo del significado del texto objeto de comprensión; mientras para la Perspectiva SC el resumen es la construcción de otro texto bajo la forma de la macroestructura.

Como puede observarse estas dos posturas frente al proceso de significación no riñen entre sí, por el contrario, su correlación puede ampliar el universo significativo de un texto y hacer de la comprensión e interpretación de un texto un propósito que tiene como punto de partida el texto, pero que necesita de la concurrencia del lector. Dicho de otro modo, los aportes del modelo

interaccional para la descripción de la estructura del texto, con propósitos comprensivos, aunados a la propuesta cognitiva que dirige su descripción fundamentalmente hacia la interpretación del discurso, dinamizan procesos de significación de otra forma anulados. Con esta manera de proceder este lector crítico no pierde de vista el texto ni el contexto y su formación sería el resultado de dos modelos de lectura, contextual y de profundidad, configurados a partir de los presupuestos teóricos y metodológicos antes expuestos.

A manera de síntesis, a continuación se presenta en el siguiente gráfico las premisas, nociones y unidades de análisis que aportan la perspectiva socio-cognitiva y el modelo interaccional en pro de la fundamentación teórica de nuestra propuesta.

Gráfico 2: Fundamentación teórica – metodológica.



Ahora bien, la construcción de un modelo en el que concursan de manera sincrética, como ya se expuso, presupuestos socio-cognitivos y de interacción, reclama una didáctica en la que el estudiante en tanto sujeto social e histórico conserve su autonomía y, simultáneamente, participe en la formación y consolidación de una comunidad académica en torno a saberes y prácticas comunes. Como a continuación se explica, para este fin se implementa una didáctica centrada en el estudiante.

Un saber- hacer

La participación activa del estudiante es uno de los pilares fundamentales de esta propuesta. Esto supone modificar, en la medida en que los contextos institucionales lo permitan, algunas de las prácticas didácticas y pedagógicas tradicionales como la clase magistral y la naturaleza teórica de los contenidos curriculares, por ejemplo, e igualmente no temer al giro cognitivo que en términos de las dinámicas del

quehacer docente deben implementarse.

A este propósito, se opta en esta propuesta por El Taller como estrategia pedagógica en sustitución de la clase magistral, en tanto este permite transformar el aula de clase en un espacio abierto al diálogo, a la discusión, a la problematización de juicios y pre-conceptos y, lo más importante, a la reflexión continua sobre el papel del lenguaje como mediador de interacción social. En cuanto a los contenidos curriculares, debe anotarse que la base conceptual, en los términos en que párrafos atrás se presentó, se sitúa tras bastidores pues su conocimiento y dominio corresponde al docente, no a los estudiantes cuyos esfuerzos cognitivos no se centran en el aprendizaje de teorías, nociones y conceptos sino en el ejercicio práctico, en un saber-hacer. Así, se apuesta por hacer de cada sesión de clase un espacio y un momento de la jornada académica para la lectura y la escritura de discursos, textos y géneros discursivos de diferente índole. Ello no implica, por supuesto, la ausencia de contenidos curriculares, de nociones y preceptos metodológicos, por el contrario, se convocan disciplinas como la hermenéutica¹, la pragmática² y el análisis del discurso³, por ejemplo, pero su presencia obedece más propósito funcionales, no nemotécnicos y, en ese sentido, constituyen una estrategia para activar la consciencia lingüística del estudiante.

El desarrollo de una sesión bajo la modalidad de taller es de todos conocida. A grandes rasgos su dinámica consiste en que el docente actúa como el artífice de un escenario proactivo

¹ Se asume desde la hermenéutica, y, más precisamente, desde los postulados gadamerianos, el lenguaje en tanto elemento constructivista en el sentido de que «El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Creemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. [...] Aprender a hablar significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro». (Gadamer, 1996, p.148)

² Desde una perspectiva pragmática se hace énfasis en el uso comunicativo del lenguaje, es decir, como el elemento que permite coordinar las acciones de las personas, cualquiera que sea su propósito, en los grupos sociales a los que estas pertenecen.

³ El análisis del discurso, por su parte, suministra pautas y unidades de trabajo para saber en qué contexto, con qué legitimidad y en qué condiciones los discursos y los textos se exponen y adquieren uno u otro sentido.

donde se generan posibilidades de interacción y se evitan los cierres conceptuales; mientras, el estudiante ejerce un rol de aprendiz de un acercamiento particular a un objeto de conocimiento, cualquiera que este sea, y, al tiempo, hace las veces de maestro de sus pares, con quienes colabora en procesos tanto de recepción como de producción discursiva. Estos rasgos le son comunes a diversos tipos de taller y los cursos-taller de esta propuesta no son la excepción, sin embargo, quizá si existe una diferencia en cuanto a la didáctica que se implementa en esta propuesta para guiar al estudiante en su aproximación a los diferentes géneros académicos a los que se enfrenta en la universidad.

En el escenario de los cursos-taller cobra importancia el valor exegético de la pregunta. Nuevamente es la hermenéutica del diálogo planteada por Gadamer la que sirve de fundamento a una estrategia pedagógica cimentada en el potencial cognitivo propio de la acción de formular interrogantes y buscar respuestas a los problemas tratados. El siguiente planteamiento del autor sirve como premisa a los procesos de comprensión e interpretación que se efectúan en el aula de clase, dice así:

El que un texto transmitido se convierta en objeto de interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta (Gadamer, 1996, p.447).

El texto como respuesta a un interrogante, el acto de lectura como proceso de re-configuración de este y la comprensión como re-enunciación de la inquietud y su respectiva respuesta bajo la forma de otro texto son los ejes que articulan un diálogo hermenéutico para este autor y, que para nuestro interés, puede parafrasearse como los piezas que configura un contexto propicio

para la interacción entre el texto y el lector.

Cabe preguntarse cómo lograr que en el aula de clase el texto, la lectura y el papel del lector alcancen los estatutos antes descritos. En principio y en un primer momento, esta tarea corresponde al docente quien, dada su formación, es la persona más idónea para presentar el texto a la luz de una serie de cuestionamientos; para plantear inquietudes y problemas cuya solución exige leer desde una perspectiva y de un modo particular y, por supuesto, para activar respuestas que involucren el análisis y la interacción. En este punto, el aprendizaje se asume como un proceso social, no individual, donde los “otros”, todos los participantes del taller, son agentes de desarrollo. El razonar juntos, el mirar cómo se ejecuta y resuelve una tarea es una estrategia de avance, que implica asumir funciones otrora consideradas como internas, el pensamiento y el lenguaje mismo por nombrar solo algunas, y que con esta estrategia se enraízan en lo social y se revelan como producto de intercambios comunicativos y de interacción. Bien lo enuncia Vygotski, cuando afirma que «En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos». (1964, p.94)

En términos prácticos la estrategia consiste en que el docente presenta un texto, cualquiera sea su factura y su género, a la luz de una serie de cuestionamientos que como rasgo particular deben inscribirse en una de las siguientes categorías: preguntas de re-conocimiento, preguntas de ejercitación y preguntas de producción. Son preguntas e instrucciones que activan, en su orden, la competencia enciclopédica del estudiante, su habilidad para desarrollar tareas tal como se prescriben y, por último, he ahí lo importante, su competencia para desarrollar procesos que se distinguen por un

sello personal. Dicho en términos pedagógicos se trata de desarrollar por mediación de la pregunta un proceso constituido por tres fases: Fase I: teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”. Fase II: lúdico- práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo”. Fase III: de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”. De esta manera, ingresa a esta propuesta el concepto de Zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotski (1964, p.133) con el que este autor llama la atención sobre la necesidad de implementar estrategias que disminuyan la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un sujeto, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un experto o en colaboración con otro compañero más capaz. A manera de ilustración a continuación se presentan ejemplos de estas tres modalidades de preguntas que, en para el caso, hacen parte del tema dedicado a la introducción y función de voces ajenas en un texto, mediante la citación (integrada o no) y en estilo directo o indirecto. Estas preguntas, en el taller respectivo, se asocian a un texto cuyo autor se sirva de las diferentes modalidades de reproducción de un discurso ajeno.

Instrucciones taller:

1. Subraye e identifique el modo como el autor inserta en su discurso otras voces o palabras de un “otro” al que se cita o se alude. Tenga en cuenta las siguientes modalidades: Se reproducen, de manera fiel y literal, las palabras de “otro” (Estilo directo); se parafrasea lo dicho por “otro” (Estilo indirecto); se reproducen algunas palabras, de manera fiel y literal, y se parafrasea el discurso de ese “otro” (Mezcla de estilo directo e indirecto).
2. Observe los fragmentos señalados donde el autor reproduce la palabra ajena a través de un estilo directo y determine: la razón por la

cual el autor cita las palabras de otro y la función de tal citación directa en cada uno de los casos.

3. Tal como lo hace el autor, seleccione una palabra y precise su significado sirviéndose de un discurso en el que se registren voces ajenas.

En este ejemplo en particular, se propone una pregunta de re-conocimiento (Instrucción 1: fase 1: “yo sé”) cuyo objetivo es que el estudiante re-conozca un uso particular del lenguaje y las características propias de cada situación comunicativa representada. Para este taller, se trata de la lectura de un texto donde podrá observar diversas estrategias de citación mediante las cuales se insertan fragmentos de discursos ajenos, las voces de otros autores con sus propuestas acerca de un tema específico. En un segundo momento, el taller de ejercitación (instrucción 2: fase 2: “yo sé hacer algo”), el estudiante debe hacer uso de un estilo directo, del resumen, la generalización o del parafraseo para elaborar un texto en el que participen las voces de otros autores. Por último, a partir del reconocimiento y la práctica ya efectuados, en el taller de producción (instrucción 3: fase 3: “yo sé hacer algo especial”) se invita al estudiante a redactar un texto según el modelo propuesto. Cabe anotar que la complejidad y extensión de los textos varía según se avance en el desarrollo del curso-taller. El ejemplo anterior hace parte de la etapa de pre-escritura de un artículo académico y, por lo tanto, se desarrolla al inicio del curso.

Los contenidos y prácticas de ejercitación se organizan en un módulo de talleres de naturaleza virtual en el que las nuevas tecnologías juegan un papel importante, no solo como soporte formal, o como mediación pedagógica que posibilita, entre otras cosas, la apertura transtextual (Genette, 1989) de los textos objeto de interpretación, sino también, como una herramienta que permite incidir en

los procesos de evaluación de tal manera que, además de la cuantificación exigida, se dedique un espacio para el comentario, para indicar fortalezas, para señalar el camino a seguir para superar dificultades, para, en una palabra, darle continuidad al diálogo que se propone en el aula de clase.

Estas son en síntesis algunas de las certezas y las fortalezas de esta experiencia. Pero no todo es color de rosa y este proyecto, desde su inicio hace 6 años, debe enfrentar dificultades de todo orden: operativas, pues la población de los cursos es de 40 estudiantes por grupo; didácticas, al confrontar los pre-juicios de una tradición en la que el profesor y la clase magistral son postulados inamovibles y, por supuesto, verdaderas barreras epistemológicas desde las cuales la lectura y la escritura son un asunto que debe estar resuelto cuando el estudiante ingresa a la universidad; un asunto que compete a una sola disciplina, y a un solo curso; un asunto, en todo caso, que siempre es responsabilidad de otro. Más allá de estas consideraciones, el reto es continuar con la tarea de generar un ambiente de práctica e interacción social propicios a la formación de lectores críticos, es decir, *lectores* que reconozcan y *analicen* críticamente el texto.

Referencias

- Bolívar, A. (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e Interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de desarrollo científico y humanístico.
- Bolívar, A. (2007). Análisis interaccional del discurso. Del texto a la dinámica social. En Bolívar, A. (Comp). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* (1ª ed., pp. 249-277). Caracas: CEC. S.A.
- Bolívar A., Beke, R. y Shiro M. (2010) Las

marcas lingüísticas del posicionamiento: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En Parodi, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (1ª ed., pp. 95-125). Santiago: Editorial Ariel.

Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.) (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Gadamer, H.-G. (1996). *Verdad y Método I*. Salamanca: ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (1994). *Verdad y Método II*. Salamanca: ediciones Sígueme.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Van Dijk, T. A (1988). *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI

Van Dijk, T.A. (1999). ¿Un estudio lingüístico de la ideología?, En Parodi, G. (ed.). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (1ª ed., pp. 27-42). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

Van Dijk, T.A. (2000). *Ideología*. Barcelona: Gedisa

Van Dijk, T.A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa

Van Dijk, T.A (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas I*.

Moscú: Visor.

Vygotski, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lantaro.