

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE  
COLOMBIANO – 2013**



# **FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO**

**Marisol Correa Londoño  
Juan Gabriel Uribe Agámez**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE  
COLOMBIANO**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE**

**Montería**

**2013**

# **FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO**



# **FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES**

## **UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO**



**Marisol Correa Londoño  
Juan Gabriel Uribe Agámez**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE**

**Montería**

**2013**

**FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO**



**Informe de investigación para optar al Título de Magíster En Educación**

**Marisol Correa Londoño  
Juan Gabriel Uribe Agámez**

**Bajo la dirección de la Doctora  
Isabel Alicia Sierra Pineda**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE**

**Montería**

**2013**

## CONTENIDO

RESUMEN .....	10
ABSTRACT .....	12
INTRODUCCIÓN .....	14
1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	18
2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
2.1 PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA PROBLÉMICA .....	22
3. OBJETIVOS .....	24
3.1. OBJETIVO GENERAL .....	24
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
4. JUSTIFICACIÓN .....	25
5. MARCO DE REFERENCIA.....	30
5.1. ESTADO DEL ARTE: DESENTRAÑANDO LO HECHO .....	30
5.1.1 Metacognición y procesos de escritura: relaciones posibles.....	35
5.1.2. Metacognición y Educación .....	37
5.1.3 Metacognición y Comprensión.....	38
5.1.4 Metacognición y Aprendizaje .....	41
5.1.5 Metacognición y Escritura .....	42
6. ¿EN QUIÉNES FUNDAMENTARSE?: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LOS EXPERTOS..	45
6.1 CAMBIO DE PERSPECTIVA: LA METACOGNICIÓN .....	45

6.2 RELACIONES ENTRE METACOGNICIÓN Y ESCRITURA .....	51
6.2.1 La escritura de reseñas en el ámbito de la educación superior .....	57
6.2.2 Caracterización de la reseña como texto académico .....	61
6.2.3 Contenido de la reseña .....	61
 7. RUTA METODOLÓGICA .....	 63
7.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	63
7.2 CONTEXTUALIZACIÓN: UNA ASIGNATURA COMO PUNTO DE PARTIDA .....	64
7.3 POBLACION Y MUESTRA .....	68
7.4. CATEGORÍAS.....	69
7.5 FASES DE DESARROLLO.....	69
7.5.1. Fase de diagnóstico: contacto con el problema .....	69
7.5.2 Fase de evaluación del funcionamiento metacognitivo: determinación de estrategias de solución .....	69
7.5.3 Fase de formulación y ejecución de un plan de intervención .....	69
7.5.4 Fase de re-evaluación y cierre.....	69
 8. RESULTADOS.....	 70
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	114
BIBLIOGRAFÍA .....	122
ANEXOS .....	120

## LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1	Estructura de la reseña	62
------------	-------------------------	----

## **LISTA DE GRÁFICAS**

Gráfica N° 1	Categorías del conocimiento metacognitivo	48
Gráfica N° 2	Definición de metacognición	51
Gráfica N° 3	Operaciones presentes en un modelo cognitivo de escritura	55
Gráfica N° 4	Procesos cognitivos implicados en la escritura	73
Gráfica N° 5	Relación entre el conocimiento metacognitivo y las operaciones del modelo cognitivo en la escritura	76
Gráfica N° 6	Teoría fundamentada para la interpretación de los datos	104
Gráfica N° 7	Evaluación del proceso de producción de un escrito	112



## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A	Plan de asignatura: Comprensión y Producción de Textos	121
Anexo B	Encuesta sobre percepciones de lectura y escritura	129
Anexo C	Artículo	131
Anexo D	Módulo	152
Anexo E	Encuesta a Docentes	183
Anexo F	Prueba Final	184

## **RESUMEN**

Los resultados de este estudio se presentan como una contribución, desde la investigación, a la problemática de la enseñanza de la escritura en el ámbito de la educación superior, el propósito de la investigación fue analizar la relación entre el funcionamiento metacognitivo y la calidad de los procesos escriturales en estudiantes universitarios. Para ello, se tomaron como fundamento investigaciones teóricas y empíricas en el campo de la escritura en varios niveles de escolaridad, así como la experiencia en este campo que posee la unidad investigativa. Se hizo una revisión acerca de la metacognición como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje enfatizando los aspectos que permiten relacionar metacognición y escritura. Para el alcance de los objetivos propuestos se concibió la escritura de reseñas de artículos científicos como el escenario del estudio dado que éste es un proceso que demanda la puesta en práctica de una serie de operaciones mentales que soportan la aplicación de un modelo cognitivo en la escritura.

El estudio de caso realizado, analizado a través de la teoría fundamentada, parte del supuesto de que los sujetos implicados requieren de una mediación y seguimiento durante la redacción de una reseña, lo cual se reflejaría en la calidad

del escrito final presentado. Para el análisis de la información de los dos instrumentos aplicados (encuesta sobre percepciones y prueba final) se dividieron los ítems en varias categorías (para el caso del primer instrumento) relacionadas con la escritura y la lectura (aunque el énfasis primordial está en la escritura). Con respecto a la prueba final se realizó un análisis de los microtextos de los estudiantes, extraídos de los cuatro interrogantes que estructuraron la prueba. Se aplicó una encuesta a docentes sobre la forma de evaluación del escrito en mención, analizando en esta las percepciones que los informantes tienen sobre los criterios a tener en cuenta al momento de medir la calidad de una reseña. Bajo estas consideraciones los resultados podrían generalizarse no sólo a la escritura de un texto académico como el caso de la reseña, sino a otros que constantemente circulan en el ámbito universitario como el ensayo, la relatoría, la escritura de informe de antecedentes o estado del arte, la monografía, entre otros.

Con esta investigación se refuerza la premisa de considerar la escritura como una práctica constante dentro de las sociedades letradas, considerando a la universidad como un espacio de divulgación, puesto que es precisamente en ésta donde se reflexiona de modo escrito sobre el conocimiento académico y científico, actividad que exige de un pensamiento crítico en la medida en que los sujetos que allí se forman como futuros profesionales, se supone, van a adquirir retos contribuyendo, de una forma u otra, en el desarrollo de una sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, escritura, proceso, metacognición, cognitivo, reseña.

## **ABSTRACT**

The results of this study are presented as a contribution , from research , to the problems of the teaching of writing in the field of higher education, the purpose of the research was to analyze the relationship between metacognitive functioning and quality of scriptural processes in college students. To do this, were taken as theoretical and empirical foundation in the field of writing at various levels of education and experience in this field that has the investigative unit . A review about metacognition as a mediating tool in the teaching-learning process emphasizing the aspects that allow linking metacognition and writing. To reach the proposed objectives was conceived writing reviews of scientific papers as the stage of the study as this is a process that demands the implementation of a series of mental operations that support the application of a cognitive model of writing .

The case study, analyzed through grounded theory assumes that individuals involved require mediation and monitoring during the writing of a review , which would be reflected in the quality of the final paper submitted . For the analysis of the information from the two instruments applied (perceptions survey and final test) items were divided into several categories (in the case of the first instrument)

related to writing and reading (although the primary emphasis is on writing ) . With regard to the final test was performed microtexts analysis of students, drawn from the four questions that structured testing. A survey teachers on how writing assessment in question , analyzing in this informant perceptions have on the criteria to be taken into account when measuring the quality of a review. Under these considerations, the results could be generalized not only to writing as an academic text for the review , but to others that constantly circulate in the university such as essays, the Rapporteur , report writing background or state of the art the monograph , among others.

This research reinforces the premise of considering writing as a constant practice in literate societies, considering the university as a space issue, because this is precisely where so writing reflects on academic and scientific knowledge, activity that requires critical thinking to the extent that subjects are trained there as professionals, it is assumed, will acquire challenges contributing in one way or another , in the development of a society.

**KEYWORDS:** Reading, writing, process, metacognition, cognitive review.

## INTRODUCCIÓN

*“El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él”*

(Olson, p. 351).

La enseñanza de la escritura y el mejoramiento de la misma en los todos los niveles de formación ha originado numerosas investigaciones sobre la problemática de la enseñanza y evaluación de la producción escrita en los estudiantes, especialmente en el ámbito de la educación superior (Doria, Pérez y Peinado, 2011; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). Asimismo, como se evidencia en el informe de antecedentes de esta investigación el concepto de metacognición es utilizado como mediación en algunos trabajos, es decir, con trascendencia didáctica al momento de abordar procesos tan complejos e importantes como el caso de la lectura y la escritura.

En tal sentido, para el caso de la escritura de reseñas de artículos científicos, el modelo cognitivo de Flower y Hayes, mediado por la metacognición, implica que los sujetos involucrados hagan un uso consciente de las estrategias pertinentes durante la escritura de una reseña (estructura) así como de los procesos cognitivos (planificar, textualizar y revisar) que se deberían aplicar para obtener un producto final que se ajuste a la superestructura (Van Dijk, 1978,141) que exige una reseña. De la misma forma, se puede considerar que el procedimiento aplicado podrá ser tenido en cuenta en la enseñanza sistemática de la producción

escrita de otros textos. Para tales casos, así como en la reseña, es funcional atender a las características propias de los mismos, durante la planificación de tareas específicas.

Complementando lo anterior, en Colombia los estudiantes de los últimos semestres de todos los programas de educación superior son evaluados a través de un grupo de competencias genéricas (transversales), entre las cuales la competencia en escritura tiene como propósito evaluar la forma como éstos comunican por escrito ideas referidas a un tema de interés general. Para ello, se emplea una escala de valoración que abarca unos de desempeño que permiten ubicar el escrito producido de acuerdo con la calidad de éste. Al respecto el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)<sup>1</sup> considera que los escritos deben caracterizarse por la estructuración y organización de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la elección del lenguaje para la exposición de las ideas, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con las cuales se perfila la relación con el lector. Consecuente con esto los escritos son evaluados con base en ocho niveles de desempeño que caracterizan la calidad del texto presentado por los estudiantes. Por ejemplo, si un escrito se ubica en un nivel de desempeño uno quiere decir que: *“En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero hay problemas en el manejo de las convenciones*

---

<sup>1</sup> Competencias Genéricas examen SABER PRO. Consultado en mayo de 2012, recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro>

*(serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis)”, mientras que en un nivel de desempeño ocho el texto*

*trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito*

Hechas las anteriores consideraciones, esta investigación pretende aportar al mejoramiento de la escritura en el contexto de la educación superior. Así, se tiene como propósito principal analizar la relación entre funcionamiento metacognitivo y la calidad de los procesos escriturales en estudiantes universitarios, que en el contexto de este estudio obedece a la escritura de reseñas. El aporte teórico que sustenta este proceso se fundamenta en la relación que se puede establecer entre la metacognición (Flavell y Brown, categorías del conocimiento metacognitivo) y el modelo cognitivo de la escritura (Flower y Hayes), complementado esto con los argumentos de Hamburguer (2011) y Parra (2001) con respecto a la escritura de una reseña. Para ello, el diseño metodológico ubicado dentro del paradigma cualitativo, pretende realizar una interpretación por medio de un estudio de caso conformado por 10 estudiantes que realizaron un trabajo grupal de escritura de reseñas de artículos y de una filmación. La relación entre funcionamiento



metacognitivo y escritura permitirá determinar que por medio de un monitoreo se podrían mejorar las principales falencias que los estudiantes tienen cuando ingresan a la universidad durante sus procesos de composición escrita, además de la consciencia que adquirirían al reconocer los errores más frecuentes que se comenten durante la misma.

## 1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

En el Programa de Maestría en Educación SUE Caribe está propuesta de investigación se ubica en la línea de ***Cognición y Aprendizaje***, en la medida en que su objeto de estudio: el funcionamiento metacognitivo se encuentra dentro de los procesos de aprendizaje y autorreconocimiento que los alumnos (sujetos cognoscentes) realizan para optimizar los conocimientos que adquieren durante su formación.

## 2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

*“El hombre no es solamente un ser que sabe, sino un ser que sabe que sabe”  
Y Pierre Teilhard de Chardin*

*“Para todo el que tenga conciencia de lo que es mejor,  
toda labor es difícil.”  
Pablo Neruda*

Actualmente, existe la tendencia de considerar las competencias en lectura y escritura como exclusivas de aquellos profesionales que trabajan específicamente con el lenguaje, es decir, licenciados en lengua, comunicadores sociales, abogados, entre otros. Tendencia demasiado excluyente si se toma como premisa que las mencionadas competencias son el eje transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en los actuales momentos, en un mundo globalizado, permeado constantemente por los medios masivos de comunicación, el futuro profesional debe poseer una alta competencia comunicativa (Hymes, 1972) para afrontar y procesar la gran cantidad de información que rodea a esta “sociedad del conocimiento”. Visto esto, es importante no sólo desarrollar destrezas y habilidades, sino tener conciencia sobre el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo para desarrollar dichas destrezas. En otros términos, como afirman Ochoa y Aragón (2007: 494) quienes citando los planteamientos de Flavell y Brown consideran que: *“uno de los procesos que pueden ayudar a lograr que los estudiantes sean regulados es la metacognición, entendida como la capacidad*

*que tienen las personas para comprender sus propios procesos de conocimiento y de ejercer algún tipo de control sobre los mismos”.*

Coherente con la anterior situación, el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, implementa dentro de su plan de estudios la cátedra de Comprensión y Producción de Textos I y II, en los dos primeros semestres, respectivamente. Los objetivos de esta asignatura son:

*Potenciar el nivel de competencias comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Córdoba, a partir de ejercicios permanentes de comprensión de lectura y producción de diferentes clases de textos, que les permitan asimilar y producir conocimientos de manera autónoma.*

*Brindar la posibilidad, a los estudiantes de primero y segundo semestres, de comprender, desde los textos, el entramado lingüístico de la lengua materna, para facilitarles su ejercicio académico e investigativo en todas la áreas del conocimiento.*

*Aportar a los estudiantes las herramientas lingüísticas básicas que les permitan comprender a profundidad los textos leídos; redactar con cohesión y coherencia diferentes clases de textos, de acuerdo con la situación comunicativa; y expresarse con precisión y claridad en los eventos en que les corresponda sustentar sus conocimientos<sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> Estos objetivos han sido tomados del plan de asignatura de la cátedra de Comprensión y Producción de Textos I y II del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, última actualización febrero de 2010. Departamento de Español y Literatura. Ver anexos

Ahora bien, dentro de los contenidos programáticos que figuran en la cátedra en mención, se resaltan los tipos de lectura y la producción de diferentes clases de textos, al igual que la comprensión e interpretación de los mismos. Esto se evidencia específicamente en las fases de fundamentación y profundización, (Comprensión y Producción de Textos I-II), siendo el caso de esta investigación intervenir en la fase de profundización, en la producción de textos académicos, para este caso la reseña.

En tal sentido, esta intervención se justifica por el hecho de que el conocimiento consciente de ciertos procesos cognitivos y algunas características de los textos escritos contribuyen a mejorar el desempeño de los estudiantes en actividades relacionadas con el lenguaje, es decir, si el aumento del conocimiento metacognitivo tributa a hacer de ellos productores de textos escritos más estratégicos. Visto esto, para el desarrollo de esta investigación se abordará el proceso escritura (y lectura, aunque no es la prioridad) de una reseña por medio de una encuesta sobre percepciones de lectura y escritura adaptada del texto *“Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo”* de Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas Lagos (ver anexos), encaminada a determinar las concepciones de lectura y escritura de

los informantes (estudiantes) así como la frecuencia con que realizan estas prácticas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la asignatura de Comprensión y Producción de Textos I y II tiene una fase de fundamentación y luego una de profundización, el escrito que se abordará para realizar la intervención metacognitiva será la reseña. En consecuencia, lo que se espera es argumentar que a través de un funcionamiento metacognitivo en la escritura los estudiantes pueden tomar consciencia sobre los errores que con mayor frecuencia cometen, con el objetivo de superarlos, optimizando, de esta forma, su competencia comunicativa. Estos errores podrían manifestarse en los escritos en la falta de cohesión (poco manejo de mecanismos cohesivos como referencias anafóricas y catafóricas) y coherencia (pérdida de unidad en los párrafos), escasa argumentación para sustentar las ideas planteadas, incorrecto uso de los signos de puntuación, faltas ortográficas, entre otros. Factores que se han debido desarrollar en la asignatura comprensión y producción de textos I (fundamentación).

## **2.1 PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA PROBLÉMICA**

En el ámbito de la educación superior es frecuente escuchar en los discursos de los docentes las graves deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a los

procesos de escritura. Por tal motivo, es habitual que la discusión sobre dicha problemática tome como sustento el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, o de factores asociados a la lectura y a la escritura, o posiblemente a las estrategias que emplean los docentes del área de lenguaje o lengua materna para desarrollar y estimular en los alumnos estas competencias que se consideran transversales en cualquier proceso académico, y claro está con mayor exigencia y complejidad a nivel de educación superior. Sin embargo, en el contexto de esta investigación se propone evaluar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes con el propósito de afianzar la escritura de un texto académico como el caso de la reseña. Así, bajo estas consideraciones se plantea el siguiente interrogante problémico:

***¿Cómo influye el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes en la calidad de la escritura de reseñas de artículos científicos?***

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

- Analizar la relación entre funcionamiento metacognitivo y la calidad de los procesos escriturales en estudiantes universitarios.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar las percepciones que sobre su proceso lecto-escritor tienen los estudiantes de II semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana como fundamento para la constitución de una línea de base e intervención.
- Diseñar y aplicar un protocolo que permita el análisis y descripción del funcionamiento metacognitivo de los estudiantes durante procesos escriturales en ámbitos específicos.
- Establecer la relación entre el funcionamiento metacognitivo de los alumnos y la calidad de los escritos producidos en el marco de desarrollo de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos II.



#### 4. JUSTIFICACIÓN

*“El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como de las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”*

*(Carlino, 2005: 13)*

En la actualidad los estudiantes tienen la creencia de que están más comunicados que nunca. De hecho, algunos parecen pensar ingenuamente que con sólo escribir un texto en el computador, el procesador de textos se encargará de actividades tales como la redacción sin errores, la coherencia y cohesión, la ortografía y la sintaxis adecuada, entre otros aspectos. Parece que hablar de comunicación escrita y del esfuerzo que esta actividad implica es un asunto que carece de importancia, en el ámbito del aprendizaje de las disciplinas universitarias. En los estudiantes no se ha generado, en muchos casos, la necesidad de trabajar el texto escrito de la misma forma como un pintor trabaja su obra, por procesos, de manera creativa, involucrando la experiencia, las vivencias, sus representaciones y los conocimientos en permanente gestión y evolución.

Los estudiantes ingresan a la universidad con una amplia variedad de niveles de competencias producto de su paso por los años que preceden a la educación superior. Por consiguiente, lo que observan los docentes en la cotidianidad de las actividades de aprendizaje relacionadas con la producción de textos escritos es el

poco interés, superficialidad, falta de seguimiento a las convenciones lingüísticas, entre otras.

Los discentes, además del déficit cognitivo (dificultades en las operaciones de análisis: síntesis, jerarquización, contrastación), presentan déficit cognoscitivos en relación con las convenciones requeridas para una escritura de calidad. Visto esto, cuando un profesor indica correcciones sobre un texto, es posible que obtenga una mirada de poca credibilidad por parte del alumno. Esta situación podría cuestionarse de la siguiente forma: ¿Son culpables los estudiantes por su desconocimiento de lo que es manejar correctamente el código escrito? Es una pregunta que no tiene una única respuesta. Posiblemente la falta de lecturas, el conformismo, el desapego por el esfuerzo, la falta de valoración que la escritura ha tenido en la actualidad son variables que han contribuido a fortalecer dicho desconocimiento. Para esto, conviene evocar el pensamiento de Walter Ong acerca de que la escritura es una tecnología y como tal requiere de un entrenamiento paulatino, de un aprendizaje. La escritura constituye un saber que no es dado sino que exige una práctica. Más tarde Ong sugiere: *“El uso de una tecnología puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior”*. Los jóvenes creen que sus producciones textuales están correctamente escritas en la primera presentación y este imaginario es difícil de erradicar.

Ahora bien, según los planteamientos del escritor español Daniel Cassany, podría afirmarse que los estudiantes que ingresan a la universidad son “*escritores bloqueados*”, es decir, conocen el código, sin embargo no han desarrollado el conocimiento de las estrategias a usar para producir un texto, en una situación determinada. Adicional a esto, son estudiantes que intentan escribir como hablan, reflejando en sus textos un uso coloquial del lenguaje que se aleja mucho de las exigencias del ámbito académico universitario. Por otra parte, desconocen formatos textuales que frecuentan en la vida académica como el caso de ensayos, reseñas, artículos, monografías, relatorías, entre otros.

Las premisas anteriores permiten afirmar el déficit metacognitivo como una tercera dificultad en el ámbito de la producción de textos universitarios. Dado que los estudiantes no tienen conciencia de los problemas de su propia actividad escritural, y aún más no han desarrollado las estrategias que les permitan generar una escritura autorregulada que se pueda evidenciar en escritos de calidad intrínseca y extrínseca, es decir, un estudiante de educación superior no debe escribir sólo para sí (toma de apuntes) y para la tarea (calificación), sino obtener un reconocimiento y valoración dentro de la comunidad académica en general.

En este contexto, evaluar el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la producción de reseñas de artículos científicos se

constituye en una alternativa o estrategia que tributa al mejoramiento de la escritura de los alumnos. Para tal propósito, la metacognición aplicada a un proceso como la escritura resulta funcional y pertinente en la medida en que ayudará a los sujetos a tener un control de esta tecnología, en palabras de Ong, en especial durante la producción de un tipo de texto como el caso de la reseña, que al igual que otros, tiene una estructura que exige la adecuación de las ideas para obtener el formato requerido.

El objetivo de las actividades de escritura en la universidad debería ser transformar a los estudiantes en escritores competentes, con la capacidad de valorar y ejecutar las actividades producción escrita como formas de comunicación social, de expresión personal y como medio para organizar las ideas, con el propósito de producir textos completos y complejos según las circunstancias comunicativas.

En el aula de clase universitaria deben generarse espacios para que cada estudiante pueda producir textos de frecuente circulación en su ámbito académico. La escritura de reseñas es una forma típica de reportar actividades de gestión de conocimientos, independiente de la disciplina en esta tipología textual, se exige una mayor objetividad al estudiante, lo que contribuye con su madurez intelectual e investigativa porque le permite comparar, evaluar, criticar y argumentar sobre la validez de una información. Por ello, una buena reseña

puede convertirse, por medio de un proceso de monitoreo en un artículo o en una investigación monográfica. En este sentido, es importante que los estudiantes universitarios lean y escriban varias clases de reseñas.

El estudio de caso de esta investigación se realizó desde dos perspectivas: una perspectiva situacional, que hace referencia a la producción específica de reseñas que fueron evaluadas y analizadas por la unidad investigativa; y una perspectiva desde el ámbito de aprendizaje en los primeros semestres, lo cual se evidenció en la muestra, estudiantes pertenecientes al segundo semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.

## 5. MARCO DE REFERENCIA

### 5.1. ESTADO DEL ARTE: DESENTRAÑANDO LO HECHO

La esencia del estado del arte es “*ir tras las huellas*”. Como lo argumenta Rojas R. (2007) en su texto “El estado del arte como estrategia de formación en la investigación”. Igualmente, Sampieri (2006: 105) señala que el estado del arte o revisión de la literatura consisten en: “(...) *detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación*”. Así, hechas las consideraciones anteriores y con el propósito de soportar esta investigación se procederá a realizar una revisión bibliográfica e investigativa que permita determinar cómo ha sido tratado el tema y cómo se encuentra en el momento de realizar esta investigación. Para ello, este estado del arte versa, en primera instancia en una revisión conceptual de estudiosos que han abordado la temática de la metacognición y luego se continúa con un recorrido fundamentado en investigaciones (trabajos de grado, monografías y afines) que han tomado como objeto de estudio la metacognición aplicada a diferentes procesos como la lectura, la escritura, la enseñanza, el aprendizaje, entre otros.

A este propósito, la primera aproximación a los contenidos propios de esta investigación la constituye el pensamiento aristotélico. Aristóteles tenía un

pensamiento distinto de los argumentos de la doctrina de su maestro Platón, de las ideas como realidades suprasensibles de los seres individuales. Estos preceptos serían definiciones estructuradas sobre la base de repetidas sensaciones que llegan a la memoria, permitiendo, de este modo, experimentar lo mismo en lo individual. Así, es posible inferir que para Aristóteles los procesos mentales son tan observables como los hechos externos, es decir, el ser humano es capaz de pensar retrospectivamente sobre su proceso de aprendizaje. Por otra parte, durante toda la Edad Media la existencia de la conciencia o alma no fue cuestionada y tanto Santo Tomás de Aquino como San Agustín basaban sus enseñanzas en creencias obtenidas mediante sus propias introspecciones.

Añádase a esto el pensamiento de Descartes, quien en el Siglo XVII tomó como punto de inicio de sus reflexiones la única verdad que consideraba que no debía ser puesta en duda y a la que llegó mediante la introspección. El conocimiento que se pueda lograr de la existencia del resto de las cosas se obtiene mediante procesos inferenciales a partir de las correspondientes ideas presentes en el intelecto. En consecuencia, los objetos inmediatos de las que el pensante tiene conciencia son siempre ideas.

Ahora bien, siglos más tarde bajo el amparo del Positivismo, con el surgimiento de la Psicología Cognitiva los estudiosos se atrevieron a considerar como posible

objeto de investigación el mundo interior del hombre. Sus estudios van desde los procesos cognitivos más simples, como la memoria, la atención, la percepción hasta los más complejos, como la comprensión, la creatividad y la inteligencia artificial. Así, con los aporte del lingüista Noam Chomsky (Gramática Generativa y Transformacional) se pone en el centro de la investigación, en el plano del lenguaje, la sintaxis y la oración como unidad fundamental de la lengua, en cuya producción se revela toda actividad humana. En consecuencia, nació con ello una ciencia interdisciplinaria, la Psicolingüística, que tiene como objeto la relación entre la Lingüística y la Psicología. En efecto, uno de los pioneros en este campo, fue Jean Piaget (1977), quien usó el método de observación clínica (sus propios hijos), que hoy se denomina "estudio de casos", desafiando la teoría de la probabilidad y el reinado de las estadísticas en boga en el Siglo XX (Hacking, 1995: 24). Casi simultáneamente, pero sin que llegara a conocimiento de los estudiosos de occidente, Lev Vygotski (1962) había hecho propuestas muy reveladoras y convincentes sobre el mismo tema. Así, desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que proporciona a psicólogos y docentes un instrumento mediante el cual podrían comprender el curso interno del desarrollo porque utilizando este método se puede tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que el individuo ya ha completado, sino aquellos que se hayan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Una total comprensión de la ZDP debería concluir en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Al evaluar el desarrollo



mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas, en tanto la imitación como el aprendizaje se consideran procesos mecánicos.

Derivado de lo anterior, el interés inicial de los psicólogos por el lenguaje y de los lingüistas por los procesos cognitivos recibió un fuerte impulso con el nacimiento de la Pragmática Lingüística y la Textolingüística, liderada esta última por Teun Van Dijk. En tal sentido, el trabajo conjunto resultante llevó a la ampliación del campo de sus intereses para cubrir los procesos cognitivos tan complejos como los que subyacen en el uso del lenguaje, comprensión y producción. Esta apertura sólo fue posible gracias a un cambio importante en la concepción del objeto de la Lingüística propuesto por los estudios pragmáticos y discursivos: de la lengua (sistema de signos o de reglas) al estudio del habla (actuación).

Como resultado de la gestión de información y de la revisión de la literatura se encuentran trabajos distribuidos entre ensayos, síntesis bibliográficas de docentes de diferentes ramas del saber. Todos estos se fundamentan en autores, científicos, reseñando marcos conceptuales en los cuales la palabra metacognición es visible. Igualmente, el rastreo realizado ha permitido evidenciar que la metacognición, a través de proyectos metacognitivos es homologada como

estrategia didáctica o técnica de intervención para mejorar procesos importantes en el contexto educativo como el aprendizaje, la enseñanza, la lectura y la escritura. Dichas investigaciones han sido desarrolladas en diferentes niveles educativos, desde la básica primaria (en distintos países), básica secundaria, media y niveles de educación superior. De la misma forma, varía la metodología de las investigaciones; muchos trabajos se ubican en el paradigma cuantitativo (experimental y no experimental) que exige, en algunos casos un grupo experimental y otro control, donde se evalúan técnicas metacognitivas en un período de tiempo.

En definitiva, los estudios en metacognición están aún en proceso, libros, artículos, tesis de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados han abordado esta temática desde diversos puntos de vista y en diferentes contextos educativos. Así, citando a Crespo (2004): *“este término es considerado por muchos autores como ‘poco claro’ y de límites no definidos”*. No obstante, las investigaciones continúan, evidenciando con ello, una vez más, la complejidad del pensamiento humano.

### 5.1.1 Metacognición y procesos de escritura: relaciones posibles

En cuanto a la **Metacognición**, este concepto fue argumentado por Flavell (1979) como "*cognición de la cognición*". En términos no especializados, cognición significa "*conocimiento (acción y efecto de conocer)*" (RAE, 2001: 581). Si bien esta definición parece ser muy pobre, al menos permite inferir que se trata de un proceso y de un producto. Por otra parte, el sufijo 'meta' no significa en este caso, 'junto a' o 'más allá de', sino que, al igual que Roman Jakobson (1975) lo hace al hablar de función metalingüística, Flavell lo utiliza para referirse al hecho de que un proceso mental, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como cuando el individuo se mira frente a un espejo. Por ejemplo, el conocimiento de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las mejores estrategias para memorizar, de las estrategias para mantener la atención sobre algo en particular o para aprender algo de lo leído o escuchado.

Así, aplicar procesos y estrategias metacognitivas a la enseñanza de la lectura y la escritura es un aporte al corpus de metodologías que se han desarrollado en torno al afianzamiento de las competencias comunicativas. Por tal motivo, para el desarrollo de esta investigación se toma la concepción de lectura fundamentada

en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana<sup>3</sup>, en los cuales se concibe la lectura como un proceso significativo y semiótico que trasciende hacia la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector. De la misma forma, el citado documento afirma con respecto a la escritura que ésta no es solamente un proceso de codificación de significados. Por el contrario, se trata de un proceso que es individual y social, en el cual se ponen en juego saberes, competencias, intereses. En fin, escribir significa reproducir el mundo que nos rodea.

Visto esto, este enfoque de la lectura y la escritura planteado por los lineamientos curriculares está ligado al concepto de metacognición desarrollado por Nickerson (1978), en la medida en que al ser procesos individuales el sujeto lector-escritor, por medio de estrategias de orientación, puede adquirir conciencia de las fortalezas y debilidades de su propio funcionamiento intelectual y de los principales errores que se cometen al momento de poner en práctica las competencias en lectura y escritura, concepción de enseñanza que es verificable dentro un modelo pedagógico netamente constructivista. Por ejemplo, González (1996), interpretando a Nickerson afirma que:

---

<sup>3</sup> Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico Grupo de Investigación Pedagógica. Santafe de Bogotá, D.C. Julio de 1998.

*La concepción de Nickerson (1988) sustenta de la Metacognición, en ésta dos dimensiones: (a) conocimiento acerca de la cognición humana; y (b) capacidad que toda persona tiene para el manejo de los recursos cognitivos que posee, y para la supervisión y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño intelectual*

### **5.1.2. Metacognición y Educación**

Dentro de los estudios metacognitivos, un fuerte enfoque que ha imperado es el relacionado con la aplicación de la metacognición al campo educativo. Por ello, numerosos investigadores tienen plena certeza de la relevancia educacional que la teoría metacognitiva tiene para docentes y estudiantes, argumento que ha permitido resignificar las prácticas académicas en el aula de clase. Así, hechas estas consideraciones, resulta oportuno rescatar lo planteado por Borkowski y Muthukrissahna (1992) quienes le dan total importancia a la teoría metacognitiva, en la medida en que: *“tiene considerable potencial para ayudar a los maestros en su lucha por crear un medio ambiente en su clase enfocado a un aprendizaje estratégico que sea flexible y creativo”*. En ese mismo sentido, Winograd (1990) sostiene que:

*Los estudiantes pueden avanzar en su aprendizaje al ser conscientes de su propio pensamiento mientras leen, escriben, y*

*solucionan problemas en la escuela. Los maestros pueden promover esta consciencia directamente informando a los estudiantes sobre estrategias efectivas para solucionar un problema, y discutiendo características de pensamiento cognitivo y emocional*

Así, siguiendo con este recorrido es rescatable la realización de investigaciones relacionadas con la temática de la cognición y la metacognición (antecedentes investigativos). Por ejemplo, en el año 2006 se sistematizó la investigación titulada: **“Implicancias de la metacognición en el proceso educativo”**, liderada por Muñoz Quezada, docente del Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Maule, en Chile. Así, el objetivo principal de la mencionada propuesta fue, en primera instancia realizar una revisión teórica sobre lo que es metacognición y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se finaliza con una estrategia sobre como afianzar los procesos de aprendizaje desde la metacognición en el ámbito educativo.

### **5.1.3 Metacognicion y Comprensión**

De la misma forma, el rastreo en este estado del arte ha permitido hacer presente el artículo (resultado de una investigación iniciada en enero de 2004 y finalizada en marzo de 2005 aprobada por la Universidad Javeriana de Cali como trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo) denominado: **“Detección de errores en**

**el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños” (60 niños de 4º grado entre los 9 y 10 años).** Los resultados de esta propuesta investigativa permitieron argumentar que las estrategias educativas desarrolladas por sistemas en donde un supuesto nivel de comprensión global se asume, promueve y verifica a través de evaluaciones escritas, el cual, según lo arrojado en la investigación, debe ser considerado como un referente a una comprensión localizada de los textos.

Otro trabajo, materia de consulta, fue la tesis doctoral titulada: **“Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”**, presentado por Jiménez Rodríguez (2005), en la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Psicología. La mencionada propuesta, plantea que sobre el tema de la metacognición en lectura y escritura no existe una última palabra, todo depende de los instrumentos que se diseñen para evaluar dichos procesos, complementado esto con la actitud de los sujetos implicados (estudiantes) y del evaluador (docente-investigador), en otros términos es la base de *“aprender a aprender”*.

Continuando con este orden de ideas, López y Arciniegas (2006), docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, presentan los

resultados de la investigación titulada: **“El uso de las estrategias Metacognitivas en la Comprensión de Textos Escritos”**. Así, esta propuesta ubicada en el ámbito de la educación superior, pretendió desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitieran, conscientemente asumir la lectura como proceso *“fundamental en la construcción del saber”*, lo cual implica procesos metacognitivos como control, autorregulación y evaluación. Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que cursan la asignatura Composición I, con quienes las investigadoras diseñaron y aplicaron una encuesta metacognitiva que busca determinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre sus propios procesos de lectura y escritura. Igualmente se aplicaron pruebas de lectura y escritura. Por otra parte, teniendo en cuenta que un diseño programático debe estar estructurado por diversos elementos (introducción, justificación, metodología), se optó por el método participativo, utilizando la modalidad de taller, es decir, teoría y práctica como aspectos imbricados. Los resultados de esta propuesta fueron positivos, en la medida en que los estudiantes lograron un cambio en su concepción de los procesos de lecto-escritura, al igual que las prácticas que de estas competencias se realizan en la universidad.

Siguiendo con este recorrido, en el caso del Programa de Maestría en Educación SUE Caribe de la Universidad de Córdoba se destaca el trabajo de grado titulado **Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión**



**textual de estudiantes universitarios**, presentado por la unidad investigativa conformada por Morales Escobar y Díaz Arrieta (2012). Por medio de esta investigación se determinó la incidencia de un programa de orientación socio-metacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba. Para tal intervención se abordó la lectura desde los enfoques cognitivos y sociocultural, orientando la concepción de la comprensión como un proceso de reconstrucción de la significación discursiva a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas. En este sentido, este trabajo se desarrolló con una muestra de 44 estudiantes pertenecientes a dos grupos intactos con aplicación de pretest y posttest de comprensión textual, a través de un análisis de la información estadística empleando técnicas como Wilcoxon y la U de Mann Whitney. Entre las conclusiones se destaca que la intervención del modelo social metacognitivo, propicia un entorno favorecedor para el desarrollo de los procesos de comprensión textual en los discentes.

#### **5.1.4 Metacognición y Aprendizaje**

En este mismo orden y dirección se encuentra la memoria titulada “**Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O., B.U.P. y universidad**”, liderada por Mariano Bara (2001). Esta tesis doctoral está estructurada en dos partes

fundamentales. Una primera recoge los diferentes postulados teóricos respecto a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Todo ello incluye aspectos legislativos que rigen el sistema educativo en Madrid, los cuales se constituyen en elementos relevantes para el desarrollo de la investigación. La segunda parte hace referencia a dos investigaciones empíricas. Una primera muestra la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas; la segunda se enfoca en comprobar en qué medida los alumnos que han estudiado con diversos sistemas educativos muestran diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje. De esta investigación, los resultados fueron parciales, porque no evidenciaron un total desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, se esperaba que los discentes de nivel universitario tuvieran un mayor desenvolvimiento con respecto a las estrategias de aprendizaje, que los estudiantes de los niveles E.S.O. y B.U.P. De esta premisa, la unidad investigativa pudo comprobar que al parecer los alumnos adquieren nuevas herramientas de trabajo al ritmo que avanzan a niveles superiores de escolaridad, lo cual les permitirá tener éxito en sus estudios.

#### **5.1.5 Metacognición y Escritura**

Un estudio muy similar al realizado por la presente unidad investigativa es la monografía titulada: **“Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas”** escrita por Ochoa y Aragón (2007) y presentada a la Pontificia Universidad Javeriana, de Cali. Este

trabajo tuvo como objetivo principal verificar la relación del funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al escribir reseñas analíticas y la calidad de las mismas, expresada dicha calidad en niveles de integración del texto. Así, parte de la hipótesis de que los estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo obtienen un mejor desempeño durante la producción de textos, en relación con los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo. Participaron, como muestra del estudio, 33 estudiantes de la universidad, y los materiales utilizados fueron Ensayos teóricos y reportes de investigación y Formatos para la elaboración de la reseña para reportes científicos y de la reseña para ensayos teóricos. La metodología utilizada para observar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes durante la construcción de textos, fue la de protocolos verbales co-ocurrentes, los cuales permiten deducir cuáles son las operaciones mentales que utiliza el sujeto, ya sea en la realización de un juicio, toma de decisión o resolución de un problema. Los resultados arrojaron una correlación estadísticamente significativa y positiva para el estudio, indicando que el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes funciona de manera similar en el proceso de construcción de escritura de dos tipos de texto. Y que, los estudiantes universitarios, al igual que los de otros grados escolares, presentan problemas con la escritura, por lo que sería importante una intervención psicoeducativa que integre elementos metacognitivos, con el fin de beneficiarlos en sus procesos de construcción de textos.

Otro importante estudio relacionado con la escritura lo constituye la monografía denominada **“Estrategias metacognitivas para el desarrollo y la promoción de la escritura en niños y niñas de grado cero”**, presentada al Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano- Sue Caribe, por Pico y Palomo (2013). Este reciente trabajo es un Estudio de Caso, que tuvo como objetivo principal la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas y su posterior evaluación, para determinar su utilidad en el desarrollo de los procesos de escritura en la infancia, de tal manera que la muestra del estudio la constituyen los niños y las niñas de grado cero de la Institución Educativa Román Chica Olaya, de Lorica. El estudio de caso asume las estrategias metacognitivas como un proceso relacionado con el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. Se analizó en cuatro fases: una de iniciación, una de diagnóstico, una de intervención; y finalmente, una fase de evaluación del proceso llevado a cabo. Los resultados que se obtuvieron del estudio permitieron comprobar que a partir de la aplicación del programa de estrategias metacognitivas, es posible lograr que los niños y las niñas conciban la escritura como un proceso social en el que están inmersos y del cual pueden participar sin necesidad de hacer uso del código convencional.

## **6. ¿EN QUIÉNES FUNDAMENTARSE?: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LOS EXPERTOS**

### **6.1 CAMBIO DE PERSPECTIVA: LA METACOGNICIÓN**

*El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. (Brown, 1975; Chadwick, 1988, Flavell, 1981).*

El término metacognición se emplea para hacer referencia a un conjunto de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas realizadas por un individuo mediante mecanismos intelectuales que lleva en su interior, que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que posibilitan que dicha persona pueda controlar, conocer y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Ahora bien, existen una amplia literatura sobre los procesos metacognitivos; para efectos de esta investigación, en este aparte, se reseñarán los principales aportes.

En primer lugar, entre los pioneros del término meta (vocablo griego que significa cambio, traslación, posterioridad, transformación) se ubican al finalizar los años

sesenta los trabajos de Tulving y Madigan (1987) sobre metamemoria. Estos autores pusieron de manifiesto que uno de los rasgos característicos del ser humano es su capacidad de tener memoria de su propia memoria, es decir, cada persona es capaz de someter a escrutinio sus procesos memorísticos, de aquí, la casi naturalidad con la que acuñaría el término metamemoria, y otros términos conexos como metacompreensión, hasta finalmente llegar a la metacognición.

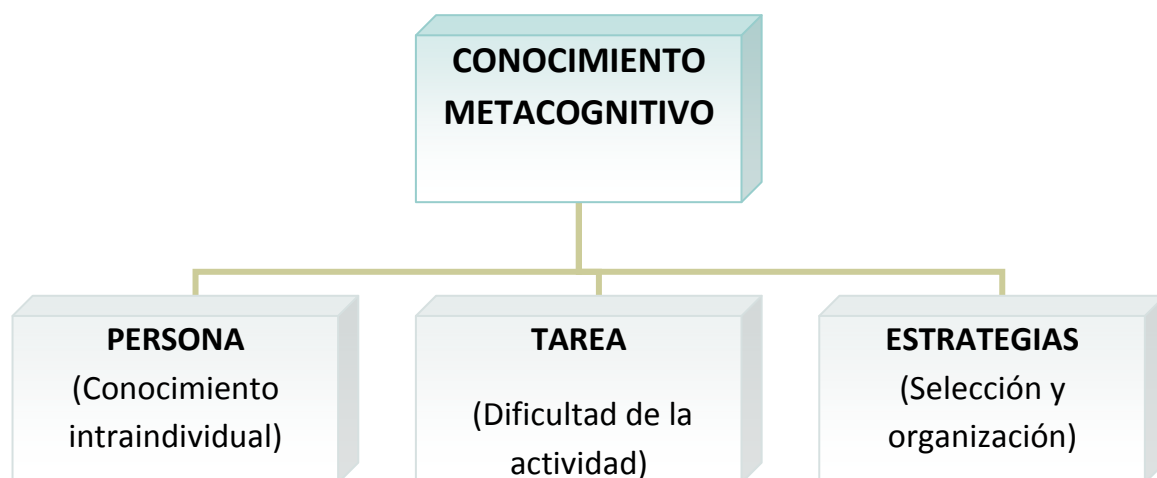
Las investigaciones demuestran que el desarrollo y el aprendizaje, aparte de ser una ampliación de conocimientos, generalización y fortalecimiento de estrategias congoscitivas en la solución de problemas, están altamente determinados por el progresivo conocimiento adquirido sobre los procesos congoscitivos y sobre el conocimiento mismo. Dicho planteamiento hipotético permite rescatar los trabajos realizados por John Flavell (1993), caracterizados por sus estudios sobre la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual. Así, el mencionado autor emplea el término metacognición para referirse al hecho de que determinado proceso mental, un conocimiento, tema o saber, se refleja sobre sí mismo, como la imagen de un individuo o un objeto en un espejo.

Por ejemplo, la certeza de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las estrategias más pertinentes para memorizar, de las mismas para mantener la

atención sobre algo en concreto o para aprender algo escrito o leído (Flavell, interpretado por Giavinni Donado y Iriarte Diaz Granados: 2008).

De esta forma, Flavell, considerado y tomado en diversas investigaciones como referente obligatorio es el más práctico al momento de desglosar y aplicar el término metacognición. Por ejemplo, éste operacionaliza la metacognición en dos componentes: saber acerca de la cognición y regulación de la cognición. En cuanto al primero, es concebido como la conciencia de la necesidad de aprender, lo cual está determinado por indicadores que comprenden las características de los individuos que aprenden, las particularidades de la tarea a realizar y el uso de estrategias para realizar la misma. El segundo componente está conformado por la planeación de nuevos movimientos; verificación de resultados; valoración de la efectividad, validación y modificación de las técnicas de aprendizaje. Igualmente, Flavell explica que el conocimiento metacognitivo se subdivide en tres categorías diferentes como lo evidencia el siguiente esquema

**Gráfica No. 1 Categorías del conocimiento metacognitivo**



Así, con referencia a lo anterior, se puede citar a Donado e Iriarte (2008), quienes en su artículo *Procesos Metacognitivos De Estudiantes Con Diferentes Estilos De Aprendizaje*, interpretan a Areiza y Henao (1999) afirmando que:

*Los procesos metacognitivos se llevan a cabo cuando el yo cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre sí posee un tipo de conocimiento, si está adquiriendo un nuevo saber, o se reconoce el nivel cognoscitivo adquirido, piensa sobre errores cometidos en sus declaraciones, es decir, es un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimientos dominado por una persona que aprende dentro de un contexto educativo.*

En este orden de ideas, son considerables los trabajos de Ann Brown, quien en sus estudios pioneros sobre la metacognición, concibe el término como el control



deliberado y consciente de la actividad cognitiva propia. Según Brown las actividades metacognitivas son mecanismos autorregulatorios que se ponen en funcionamiento con el propósito de realizar una tarea. Para ello, es necesario ser consciente de la capacidad personal (conocimiento intraindividual), conocer cuáles son las estrategias que se poseen y cómo se emplean (selección y organización), identificar el problema, planear y secuenciar las acciones para su resolución y evaluación de la misma (tarea). En tal sentido, según la concepción de Brown es pertinente algún tipo de conciencia o conocimiento del propio funcionamiento cognitivo para solucionar eficientemente los problemas.

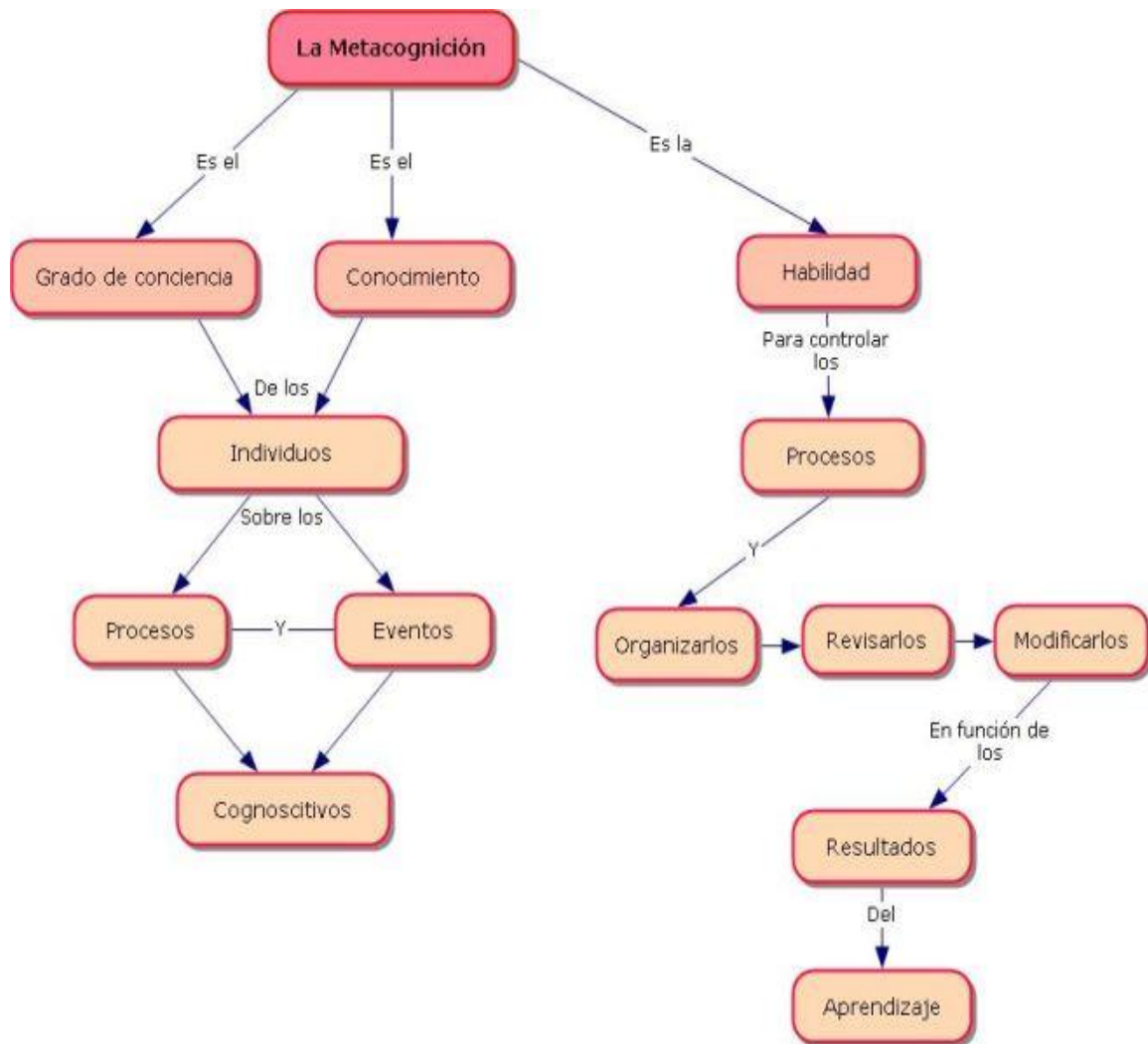
De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, autores contemporáneos como Nickerson (1988), afirman que entre las dimensiones de la metacognición, la capacidad de las personas para supervisar su desempeño intelectual conduce a la noción de estrategias de control ejecutivo (ECE), las cuales son empleadas para enjuiciar en función de su éxito o fracaso las actividades cognitivas llevadas a cabo durante la resolución de algún problema o de la realización de alguna tarea intelectual exigente. Como afirma Verdugo (2005:657)

*El control ejecutivo es un agente, o proceso de control, capaz de realizar una valoración inteligente de las actividades que ocurren en la mente. Por medio del control ejecutivo, el sujeto puede predecir*

*limitaciones en su capacidad de procesamiento de la información (y recurrir a estrategias de organización de la atención o de la información, por ejemplo). El control ejecutivo también es responsable de mantener la conciencia de las actividades que el sujeto se ha propuesto y de su valor, y la conciencia de los problemas que el sujeto trata de resolver, y de las estrategias aplicadas, controlando así las operaciones que están aplicando para la solución del problema. (...). En definitiva el control ejecutivo permite que la persona controle su aprendizaje y su pensamiento.*

Es evidente entonces que la metacognición implica tener conciencia sobre las fortalezas y debilidades de nuestro funcionamiento intelectual y de los errores que con mayor frecuencia cometemos. Dicha conciencia, según Nickerson (1984) ayudaría a explotar nuestras fortalezas y a compensar nuestras debilidades, evitando los errores más garrafales, lo que podría traer, como consecuencia positiva, que una persona incremente significativamente su capacidad de aprender independientemente por sí misma. En definitiva, la Metacognición viene a ser un conocimiento superior porque es un conocimiento cuyo objeto de estudio es el propio conocimiento analizado y asumido desde una perspectiva personal.

**Gráfica No. 2. Definición de Metacognición**



## 6.2 RELACIONES ENTRE METACOGNICIÓN Y ESCRITURA

No cabe duda que el concepto de metacognición se remonta a la década de los setenta con los estudios de Flavell (1977,1979) quien lo utilizó para hacer

referencia, grosso modo, al conocimiento que los sujetos tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, a las tareas cognitivas, a las estrategias empleadas para alcanzar estas metas y a la manera cómo estos factores se confabulan durante el proceso cognitivo. También es cierto que, el gran interés despertado por el tema en disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Psicología de la Educación y la Psicolingüística, entre otras., dando lugar a muchas de interpretaciones y por tanto a amplios debates sobre su significado y sus interrelaciones con los diferentes conocimientos

Visto esto, resulta pertinente retomar algunas concepciones sobre metacognición tales como:

*“La metacognición es el conocimiento que tiene el aprendiz sobre su sistema de aprendizaje y las decisiones que toma en relación con la manera de actuar sobre la información que llega a dicho sistema.” (Duell, 1986)*

*“La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad.” (Burón, 1996).*

*“La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad...” (L. Baker, 1991)*

De acuerdo con las anteriores conceptualizaciones interesa rescatar inicialmente el *conocimiento acerca de la cognición* que según Flavell (1985), incluye tres tipos de conocimientos: El conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

En primer lugar, el **conocimiento declarativo** es aquel que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para expresar su conocimiento sobre el proceso de escritura (empleo de conectores, definición del tipo de texto, superestructura del mismo, entre otros elementos de carácter lingüístico) y los componentes que determinan la legibilidad textual.

En segundo lugar, el **conocimiento procedimental** hace referencia al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Así por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza automáticamente los recursos lingüísticos, es decir, actúa en coherencia con el saber declarativo.

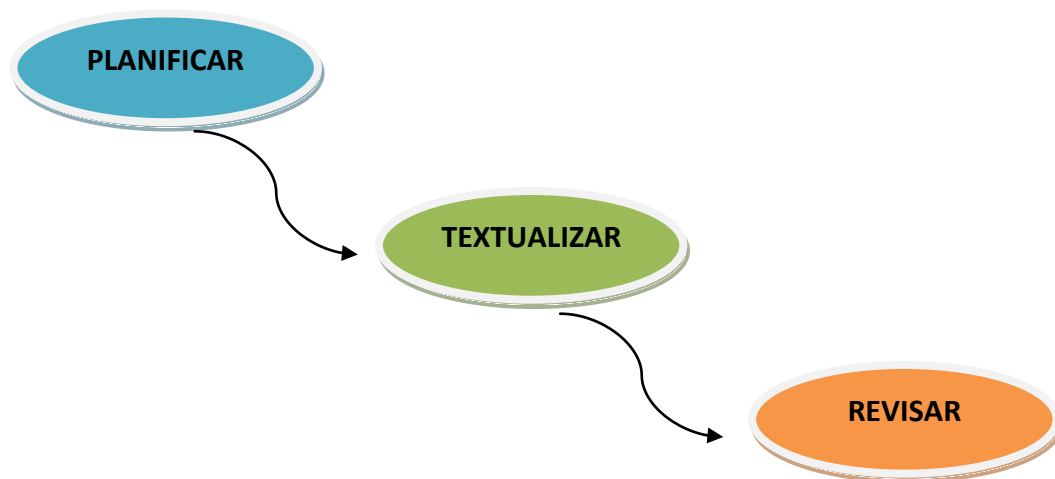
Por su parte, el **conocimiento condicional** lo constituye la capacidad de saber cuándo utilizar, el conocimiento, según el contexto. Por ejemplo, si un estudiante se enfrenta a la tarea de leer de un texto expositivo, debe seleccionar las

estrategias más apropiadas para comprender este tipo de texto: resúmenes, organizadores gráficos, apuntes, entre otras.

Ahora bien, para analizar el concepto de metacognición y su aplicabilidad en la escritura, es importante retomar los trabajos Hayes y Flower (1980, 1996), quienes influenciados en los aportes de la psicología cognitiva, inician la descripción de modelos de procesos cognitivos que explican la producción de texto, definiendo así su propio modelo escritura.

Así, en el primer trabajo realizado por Hayes y Flower (1980) se describe un modelo de composición que evidencia las operaciones cognitivas que siguen los sujetos (estudiantes) cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está estrechamente ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. Dichas operaciones hacen referencia, secuencialmente a **planificar**, **textualizar** y **revisar** (procesos secuenciales y reguladores). Veamos en qué consisten cada una de éstas:

**Gráfica No. 3**  
**Operaciones presentes en un modelo cognitivo de escritura**



Al momento de **planificar**, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso a utilizar), para esto debe hacer una generación, selección y organización de las ideas previas.

Cuando se **textualiza**, las ideas iniciales del textos son transformadas. En esta tarea se interrelacionan muchos conocimientos tales como la coherencia y cohesión entre las ideas, características de los párrafos, empleo de conectores

lógicos, aspectos ortográficos, entre otros elementos que evidencien un dominio adecuado del código<sup>4</sup>.

Finalmente al **revisar**, se realiza una comparación entre el texto terminado y el texto que planeó obtener. Ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, en la medida en el autor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si en realidad corresponde a lo planeado, con el propósito de hacer modificaciones, especialmente al contenido del escrito.

Bajo las consideraciones anteriores, se puede concebir la escritura y su análisis como un proceso cognitivo que requiere de un alto componente de **regulación metacognitiva**. En ello podría fundamentarse la pertinencia de pensar en un modelo educativo de aprendizaje cognitivo que contribuya a la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, en especial utilizando *la actividad metacognitiva* durante la producción textual.

Hechas estas aclaraciones es factible afirmar que bajo del modelo de Flower y Hayes, las primeras operaciones (planificar y textualizar) se constituyen en

---

<sup>4</sup> El código hace referencia al idioma español y todos aquellos elementos que permiten materializar un dominio adecuado de éste.



procesos cognitivos, el último, (revisar) en un proceso metacognitivo. El modelo de estos dos autores es considerado como uno de los más completos al momento de abordar la escritura de textos en la medida en que describe los procesos mentales seguidos por el sujeto durante la escritura. Estos teóricos se enfocaron más en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor utiliza, dedicando mayor atención al proceso y no al producto. En este modelo, los procesos no se siguen verticalmente; por el contrario, son operaciones recursivas y recurrentes en las que se puede retroceder y avanzar, una especie de flashback en la escritura, sin ningún problema. Por último, Flower y Hayes (1981), para completar este modelo de escritura sugieren el monitoreo como forma de control y regulación en la escritura. En este contexto, el uso de la revisión constante del escrito por parte del docente es una oportunidad de visualizar el progreso y desarrollo que el escrito ha tenido. Visto esto, el proceso escritura se va desarrollando a medida que el sujeto empieza a familiarizarse con la producción textual, en el que la regulación de las distintas actividades (planificar, textualizar y revisar) y su progresión juegan un papel importante.

### **6.2.1 La escritura de reseñas en el ámbito de la educación superior**

En la actualidad la sociedad está caracterizada por un desenvolvimiento social, cultural, académico y científico que se da a través de la palabra escrita. Sin embargo, sobre este tema se plantea una problemática: la falta de comprensión

textual y su incidencia en la producción escrita. En efecto, el desarrollo de estas dos habilidades es fundamental y transversal para el tránsito adecuado en entornos académicos, pues, hipotéticamente hablando, en el contexto educativo, el conocimiento que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas proviene de textos escritos y de igual modo la divulgación de los mismos, en un alto porcentaje, se hace a través de la escritura de textos como el caso de proyectos, comentarios, resúmenes, pruebas, ensayos, reseñas... Antes de la década de los setenta, la escritura y la lectura se consideraban procesos de codificación-decodificación, respectivamente. Hoy día, la visión ha cambiado radicalmente hasta concebirlas como parte de un proceso comunicativo interactivo, en el cual al leer se construyen significados de información obtenida a partir del texto, experiencias del lector, el contexto, y al escribir se pretende transmitirlos. Al respecto, Pérez y Rincón (2013:27) afirman que:

*La relevancia de la lectura y la escritura en la universidad es indispensable. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos por dos razones. Por una parte, por medio de la lectura y la escritura se producen y socializan las actividades académicas y científicas. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni para consolidar una cultura académica. Por otra parte, el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social –en general– está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia, que hacen parte de las relaciones de los ciudadanos con el Estado y con las instituciones –como votar, exigir un derecho y participar en el análisis de un plan de gobierno– son prácticas mediadas por la lectura y la escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para*

*garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia. Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas.*

Para el caso de esta investigación, se ha tomado la escritura de reseñas de artículos (y otras modalidades de la misma) en estudiantes universitarios. Se infiere que este tipo de textos (por la experiencia docente de la unidad investigativa) es uno de los escritos con mayor frecuencia de escritura en el ámbito universitario.

En el campo lingüístico, particularmente, la reseña se concibe como un texto corto que contiene el resumen y el comentario realizado sobre un libro o texto que se haya publicado, o sobre un hecho cultural (Parra, 1998: 157). No obstante, la reseña, más que un texto resumido como lo señala Parra (1998), debe poseer una estructura enunciativa (descripción-exposición) y una argumentativa, con la finalidad de convencer e informar sobre los méritos o debilidades del texto reseñado.

En este orden, Niño (2008: 244) citado por Hamburger (2011:96), afirma que la reseña es: *“la presentación, de manera comentada y crítica, de una obra o escrito, en cuanto a su contenido y sus características generales, con el propósito de dar*

*cuenta de él y orientar a los lectores potenciales en la selección que deben realizar”.* En este sentido, se deduce que el autor de la reseña, más que sólo resumir o reproducir la obra, lo que pretende es interpretar y presentar sus aspectos más relevantes o útiles desde una perspectiva crítica particular. Sánchez (2007), por su parte, sostiene que en el ámbito académico la reseña suele asociarse con las acciones resumir y comentar, de manera rigurosa (crítica), un libro científico o un ensayo y requiere que el autor de la misma asimile muy bien el pensamiento del autor de la obra y que examine minuciosamente su posición.

Por otra parte, las reseñas suelen clasificarse de dos maneras: las encaminadas a presentar libros (llamadas reseñas bibliográficas, pues se centran en obras identificadas con ISBN<sup>5</sup>), y las orientadas a informar sobre artículos de revistas y publicaciones seriadas en general (designadas como reseñas hemerográficas, dado que se realizan a partir de escritos con ISSN<sup>6</sup>). Para el caso de esta investigación se atiende precisamente a esta clasificación (ver anexos, Artículo a reseñar). Ahora bien, aunque cada uno de estos tipos de reseñas tiene sus

---

<sup>5</sup> El ISBN (international Standard Book Number) o número normalizado internacional para libros, es un sistema internacional de numeración que identifica cada título y la producción editorial de las diferentes regiones, países o áreas idiomáticas

<sup>6</sup> EL ISSN (International Standard Serial Number, número internacional normalizado de publicaciones seriadas) es un código reconocido internacionalmente para la identificación de las publicaciones seriadas. El ISSN puede utilizarse siempre y cuando haya que recoger o comunicar información referente a las publicaciones seriadas, evitando el trabajo y posibles errores de transcribir el título o la información bibliográfica pertinente.

propias características y finalidades, en última instancia, los objetivos generales que se persiguen siguen siendo los mismos: examinar y difundir un conocimiento.

### **6.2.2 Caracterización de la reseña como texto académico**

En el mundo académico actual se hace uso extensivo de la reseña como un medio idóneo de información y enjuiciamiento crítico de libros, artículos y trabajos recientemente publicados (Fernández, 1979). La reseña se diferencia de los resúmenes, entre otros aspectos, porque añade a su carácter informativo y sumario, un juicio valorativo. De esta forma, Carvajal (1994) sostiene que las reseñas deben tener dos características fundamentales:

1. Presentar un resumen crítico de la obra que dé cuenta del aspecto científico, ideológico, político de la obra.
2. Presentar una descripción completa de la obra

### **6.2.3 Contenido de la reseña**

No hay un esquema estándar que permita delimitar clara e indistintamente el contenido de una reseña. La práctica indica que su contenido depende de múltiples aspectos, como la extensión de la obra, la intención del reseñista, el tipo

de reseña, el campo disciplinar en el que se inscribe la obra, la clase de público al que va dirigida la reseña, entre otros. Según Sánchez (2007) la reseña debe contener los siguientes aspectos, presentados en la tabla No. 1:

**Tabla No. 1**  
**Estructura de la reseña**

<b>TÍTULO</b>	<b>Normalmente aparece un título breve y valorativo de la obra/producto/evento</b>
<b>Ficha técnica</b>	Datos informativos. Dependen del tipo de obra, pero resaltan los elementos principales. En el caso de un libro o artículo se consignan los datos que encabezan el texto: género, nombre y apellido del autor, título de la obra, ciudad, editorial, revista donde se publicó, número de páginas.
<b>Cuerpo (desarrollo)</b>	Se detiene en los aspecto nucleares de la obra, los resalta y los comenta brevemente
<b>Veredicto (conclusiones)</b>	Es una apreciación personal del autor de la reseña sobre la validez, actualidad, importancia, proyecciones, aportes y otros aspectos de la obra

**Fuente:** adaptación de Hamburger (2011, págs., 100-102)

## 7. RUTA METODOLÓGICA

*“...diseño se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación”*

(Christensen 1980)

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo que examina la educación y su práctica como fenómenos que deben ser estudiados objetivamente a través de la comprensión instrumental y técnica. Por otro lado, se busca comprender la realidad, profundizar en microcontextos y en algunos casos concienciar, transformar e innovar a través de los cambios de conductas, representaciones sobre procesos específicos. (Sierra, 2013). Según esto, intervenir metacognitivamente procesos académicos como la escritura de reseñas implica que los sujetos involucrados cambien y resignifiquen la forma como venían concibiéndolos, especialmente en el ámbito de la educación superior.

### 7.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de este estudio se adoptó el método de casos, que según Martínez (2006): *“es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la*

*recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría”, combinando técnicas para la indagación de la información de manera que a partir del sistema de categorías algunos rasgos pudieran ser estudiados desde la perspectiva de la correlación dada su variabilidad y presencia diferencial en el grupo definido como caso. En este sentido, Chetty (1996) argumenta que el estudio de caso es una metodología rigurosa que posibilita explicar el cómo y por qué ocurren los problemas, permite estudiar un tema determinado, especialmente para aquellos donde existen múltiples teorías que podrían explicarlos. Por ende, juega un papel importante en la investigación, por lo que puede ser utilizado como la exploración inicial de un fenómeno determinado. Lo anterior implicó la definición de varias etapas o fases del estudio, detalladas posteriormente en esta investigación.*

## **7.2 CONTEXTUALIZACION: UNA ASIGNATURA COMO PUNTO DE PARTIDA**

La experiencia de estudio de caso de esta investigación fue una necesidad de querer divulgar a la comunidad académica en general lo que dentro de un aula de clase universitaria se podría generar si se realiza un acompañamiento y seguimiento a los estudiantes durante un proceso como el caso de la escritura.

Así, esta experiencia se llevó a cabo en el marco del desarrollo de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos II del Programa de Licenciatura en



Lengua Castellana. En esta cátedra, durante su segunda fase (ver anexo, plan de asignatura) la producción escrita de textos académicos como ensayos y reseñas forma parte de los contenidos programáticos, siendo la escritura de reseñas una de las experiencias en composición escrita que el estudiante debe afrontar. En este sentido, en el segundo semestre del año 2012 hubo una experiencia previa para esta investigación con un grupo de estudiantes que cursaron la mencionada asignatura. Esta consistió en la redacción de la reseña de un artículo científico de una revista especializada (ver anexo). Para este propósito se realizaron varios borradores en clase hasta obtener el producto final exigido. No obstante, la unidad investigativa nunca se percató de que dicha experiencia podría convertirse en un ejemplo para implementar estrategias y así contribuir a mejorar la problemática de la escritura en el ámbito universitario. En este sentido, lo que fue una simple temática se transformó en una experiencia de investigación que gracias al aporte de eruditos en la temática permitió consolidar un proceso que se retomó en el primer semestre del año 2013 con 15 estudiantes que cursan el mismo semestre, dejando la experiencia de aquellos que ahora están en tercer semestre como un diagnóstico que se podría generalizar a la actual muestra seleccionada. Es importante aclarar que el motivo para no continuar con la muestra de estudiantes del año 2012 obedeció a problemáticas internas de la institución de educación superior de la cual formaban parte los estudiantes (Universidad de Córdoba). Ésta, afrontó una serie de movilizaciones internas que paralizaron por varios meses las

labores académicas, motivo por el cual se tuvo que retomar el estudio con una nueva muestra de alumnos del mismo semestre académico (II semestre).

Continuando con el proceso, en el primer semestre de año 2013 se retomó la experiencia con un nuevo caso conformado por 15 estudiantes de II semestre. Esta selección tiene su explicación por el hecho de que en los primeros semestres universitarios, la mayoría de los estudiantes llegan al aula universitaria con una gran cantidad de falencias en procesos transversales como la lectura y la escritura. En esta última, al enfrentarse a la producción de textos académicos como la reseña, las falencias son notables (faltas de cohesión y coherencia y poco uso de las convenciones lingüísticas exigidas). Por ello, la unidad investigativa optó por un modelo de escritura que permitiera transformar y mejorar las prácticas de escritura de los estudiantes, y contribuir de esta forma a fortalecer las estrategias que los docentes en los primeros semestres pueden emplear para desarrollar procesos eficaces durante la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Visto esto, haciendo una revisión de los distintos modelos de escritura se optó por elegir el modelo cognitivo de Flower y Hayes, que intenta evaluar más el proceso que el sujeto utiliza (planificar, textualizar, revisar) durante la producción escrita que el resultado final. Por otra parte, se trascendió mucho más allá y se apoyó el mencionado modelo con los aportes de la metacognición de John Flavell quien

argumenta que el conocimiento metacognitivo abarca tres categorías fundamentales: persona, conocimiento intraindividual; tarea, dificultad de la actividad; estrategias, selección y organización. Esta vinculación permitió a la unidad investigativa evidenciar la estrecha relación que existe entre la escritura y la metacognición.

Así, para continuar con el proceso se procedió con la reseña de un artículo científico y de una filmación. No obstante, previo a esta selección se hizo una introducción a la reseña como texto académico, es decir, sus cualidades y características, clases y todos aquellos eventos, situaciones y textos que pueden ser abordados por medio de una reseña. En este sentido, reseñar una película fue algo innovador para los estudiantes, en la medida en que haber reseñado un artículo científico fue un importante punto de partida para abordar otros tipos de reseñas, sumado esto a que en varias sesiones se realizó un módulo sobre la escritura de reseñas (ver anexo). Documento que, por la estructura metacognitiva que emplea, permitió a los estudiantes abordar, mediante ejercicios de pretest y posttest, la escritura de una reseña. Para el caso de reseñar una película, se escogió la filmación *Ligeia* basada en el relato original (cuento) del escritor norteamericano Edgar Allan Poe. En esta situación, los estudiantes pudieron evidenciar la diferencia que existe entre reseñar un artículo científico y una producción cinematográfica; aunque la estructura de la reseña se mantiene, en ambos casos, en la reseña de una película los criterios de evaluación varían

### **7.3 POBLACION Y MUESTRA**

La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba durante el primer semestre del año 2013, colectivo del cual se seleccionó una muestra de 15 estudiantes matriculados en II semestre, quienes cursan la asignatura de Comprensión y Producción de Textos II

### **7.4. CATEGORÍAS**

En este estudio emergen dos grandes categorías:

1. El funcionamiento metacognitivo
2. La escritura de reseñas

## **7.5 FASES DE DESARROLLO**

**7.5.1. Fase de diagnóstico: contacto con el problema**

**7.5.2 Fase de evaluación del funcionamiento metacognitivo: determinación de estrategias de solución**

**7.5.3 Fase de formulación y ejecución de un plan de intervención**

**7.5.4 Fase de re-evaluación y cierre**

## **8. RESULTADOS**

### **A. Fase de diagnóstico: contacto con el problema**

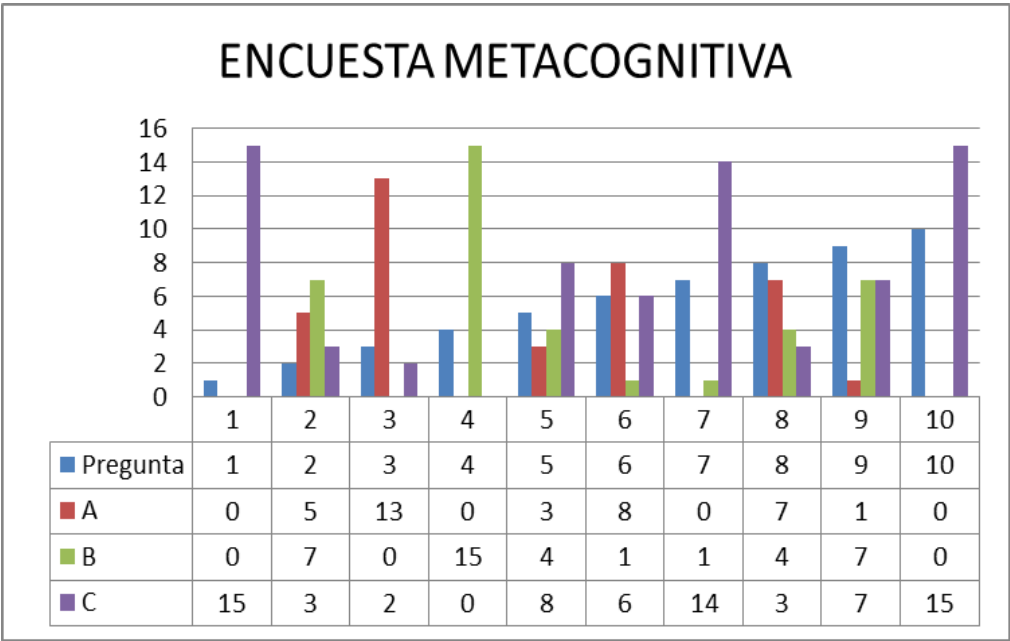
Durante esta fase se pretendió determinar la percepción que tienen los estudiantes sobre los procesos de lectura y escritura. Para este propósito, se aplicó una encuesta sobre percepciones de lectura y escritura al grupo de 15 estudiantes de la muestra seleccionada.

#### **Características de los instrumentos**

El primer instrumento (ver anexo); es una encuesta que consta de 10 preguntas tipo I, de opción múltiple (A, B y C), que pretendió indagar la percepción que los estudiantes tienen sobre los procesos de lectura y escritura. En ésta se pidió al alumno elegir con respecto al tipo de preguntas en un examen, palabras desconocidas al momento de leer un texto, estrategias para resumir, la comprensión textual, utilización de sus propias palabras al momento de redactar, entre otras. Su aplicación fue de carácter individual, con un tiempo para responder de 10 a 15 minutos.

Resultados Encuesta sobre percepciones de lectura y escritura

Pregunta	A	B	C
1	0	0	15
2	5	7	3
3	13	0	2
4	0	15	0
5	3	4	8
6	8	1	6
7	0	1	14
8	7	4	3
9	1	7	7
10	0	0	15



A través del análisis de la encuesta sobre las percepciones que los estudiantes tienen sobre la lectura y la escritura, se buscó comprender lo que éstos piensan y saben sobre su propio proceso de conocimiento. Así mismo, este instrumento se constituyó en un intento de justificar la idea de que los estudiantes son conscientes de la necesidad de la reflexión, la responsabilidad y la autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

Cada día, es más la cantidad de información que circula en la web, en los libros impresos, en las revistas, entre otros. Razón por la cual, el desafío actual de la educación no debe ser el de pensar en los contenidos más apropiados para los estudiantes, sino en la mejor manera para que dichos estudiantes se hagan responsables y gestores de su propio aprendizaje. De tal suerte que esto les posibilite acercarse al conocimiento que circula a su alrededor. En este sentido, la metacognición se presenta como una alternativa para generar estrategias que promuevan una enseñanza-aprendizaje desde la autonomía.

De acuerdo con Tovar (2008) el concepto de metacognición está estrechamente ligado al de competencia. La razón se debe a que ambos buscan, básicamente, que el estudiante logre desarrollar habilidades y destrezas que le permitan apropiarse de una manera más efectiva del conocimiento. Al respecto, afirma que:

*Algunos avances teóricos y en investigación vinculan directamente a la competencia con la metacognición. Ello es evidenciable en las*



*construcciones sobre competencia que conciben el desempeño del sujeto como algo que va más allá de lo simplemente operativo, significándole reflexión sobre sus conocimientos y posibilidades, regulación de sus acciones, y reconocimiento de los contextos ambientales y sociales desde sus valores, actitudes y percepciones*

Hechas las consideraciones anteriores, la aplicación de este instrumento apuntó hacia el descubrimiento de los procesos que se deben tener en cuenta antes, durante y después de leer y producir textos. De esa manera, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia de tener en cuenta el contexto a la hora de comprender el significado de las palabras desconocidas; y que al momento de estudiar para un examen, es importante conocer previamente el tipo de preguntas ya que esto indica de qué manera se debe estudiar. Así mismo, los estudiantes consideran que el conocimiento previo sobre un tema en particular condiciona el aprendizaje. Se observa entonces que, aunque estos muchachos no conocen los conceptos de asimilación y acomodación desarrollados por Piaget, reconocen la importancia de los presaberes para lograr un aprendizaje significativo. En la encuesta, los estudiantes, en su totalidad, consideran que para entender un texto que genera dificultad para comprenderlo, lo más adecuado es hacer una segunda lectura; y que cuando se lee un texto, más allá de la memorización o la retención, lo que importa es la comprensión.

En los ítems número 5, y 7, que dicen: No has comprendido bien un texto siempre que y No saber relacionar entre sí los diferentes párrafos de un texto; respectivamente, se ve cómo los estudiantes, en su mayoría, reconocen que la escritura y sus elementos (como la cohesión y la coherencia) son un aspecto clave para determinar qué tanto se ha comprendido un texto. Los estudiantes consideran que si hay dificultades para realizar un resumen, o para hacer relaciones semánticas, entonces es porque no se ha comprendido a cabalidad el texto base.

Ahora bien, la encuesta refleja la conciencia que tienen los estudiantes con respecto a que la escritura y la lectura son procesos complejos, que dependen, en gran medida, del reconocimiento que el mismo estudiante tiene de sus capacidades y habilidades para realizar determinadas tareas, como comprender textos o escribir resúmenes; y que la reflexión sobre las maneras particulares de acercarse al conocimiento puede ayudar a encontrar caminos para que el aprendizaje sea efectivo.

En concordancia con el rastreo teórico realizado hasta el momento, y con los datos obtenidos en la encuesta, sobresale entonces la idea de que todo docente debe buscar la manera de que sus estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, y por ende, busquen las mejores estrategias para generar

aprendizajes significativos. Es decir, que aprendan a aprender. Sanmartí, Jorba, & Ibañez (2000, en Muñoz 2006), plantean que:

*Es esencial considerar dentro de los planes y programas de la enseñanza de nuevos conocimientos en el alumnado, el enseñar a aprender, considerando que los alumnos no aprenden solos a autorregularse, ni a comprender lo que el profesor define y quiere que sea el modelo de aprendizaje en un conocimiento específico.*

Así, la metacognición empieza a marcar el camino de la posibilidad de enseñar y aprender desde la reflexión, la autorregulación el autorreconocimiento de las debilidades y fortalezas propias; en otras palabras: desde la autonomía.

## **B. Fase de evaluación del funcionamiento metacognitivo: determinación de estrategias de solución**

La unidad investigativa ha estructurado un diagnóstico preliminar respecto del problema presentado y de los estudiantes, con base en los resultados de la encuesta sobre percepciones y de la experiencia previa de escritura de reseñas con el grupo anterior en el año 2012, logrando delimitar un eje central de la problemática para orientar la investigación y la recopilación de hechos específicos en esa temática. Así, esta fase se inició inmediatamente después de la aplicación de la encuesta. En ésta se comenzó el seguimiento de todo el proceso de escritura de la reseña de artículos por parte de los estudiantes con la mediación y acompañamiento del docente, concebido este último como un “*apoyo situacional*”

(Méndez, 1997) para el proceso de escritura de los estudiantes. En este sentido, al iniciar el primer semestre del año 2013 en el curso de Comprensión y Producción de Textos II (ver anexo A: plan de asignatura), se hizo una breve introducción a la asignatura por parte del docente. Así, entre otros argumentos se les explicó a los estudiantes la forma como estaba dividida la mencionada cátedra: una fase de fundamentación que correspondió al I semestre del Programa de licenciatura en Lengua Castellana, la cual fue desarrollada durante el segundo semestre del año 2012 (cursando ellos I semestre de su carrera) y una fase de profundización que es desarrollada durante el primer semestre del año 2013 en el segundo semestre académico de la licenciatura que ellos cursan. En tal sentido, entre las tantas temáticas a desarrollar en la segunda fase, la escritura de textos académicos es fundamental. Para este caso, se inició con la escritura de reseñas de artículos científicos. La elección de esta clase de textos fue decisión de la unidad investigativa en la medida en que la reseña es uno de los textos académicos de mayor frecuencia de escritura en el ámbito universitario, y siendo la mencionada asignatura transversal en toda la licenciatura en Lengua Castellana, la reseña tendrá una aplicación durante todo el recorrido que los estudiantes hagan en su proceso de formación como licenciados. Bien lo afirma Lorena Fastuca y Rocío Bressia (2009) en su texto: *Definiciones y características de los principales tipos de textos*:

*La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos*

*géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes.*

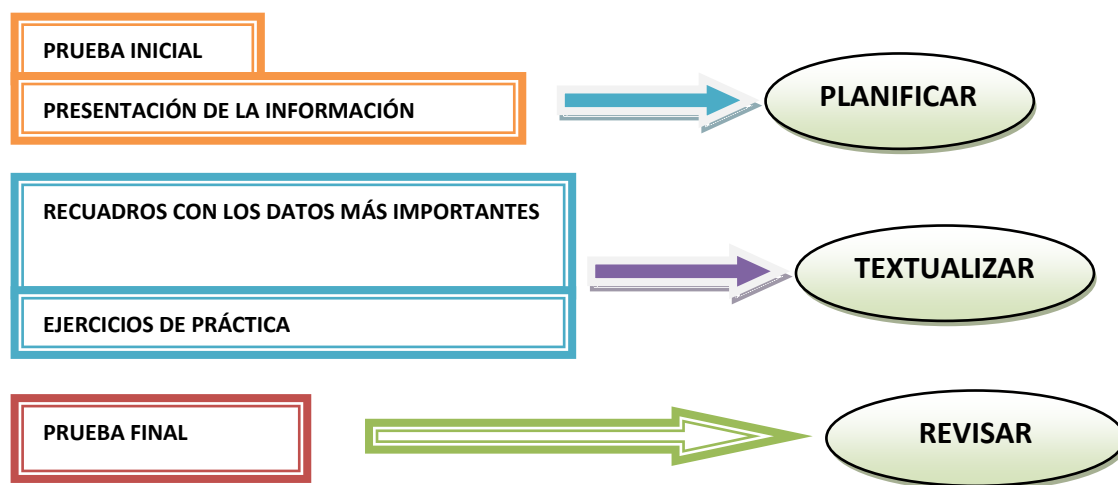
Ahora bien, la pertinencia de elegir la metacognición como estrategia mediadora en la escritura y optar por el modelo cognitivo fundamentado por Flower y Hayes tiene su razón en la premisa de considerar estos como complementarios. Adoptar esta relación, es apoyarse en los planteamientos de los mencionados autores, es decir, en los postulados epistemológicos que enfatizan en los aspectos sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos (ver marco de referencia) implicados en la escritura. Todo esto llevó a esta investigación a centrarse básicamente en el modelo cognitivo de Flower Hayes de producción escrita, así como en las reflexiones acerca de la incidencia de la metacognición en la escritura de reseñas de artículos científicos. Al respecto Parodi (2003:119) citado por Ortega y Lacon (2008) afirma que:

*La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente.*

En definitiva, las bases teóricas mencionadas posibilitan construir una concepción de la escritura que aplicada a la producción de reseñas de artículos científicos se evidencia de la siguiente forma:

En primer lugar, se hizo una explicación previa por parte del docente sobre lo que es una reseña, es decir, cómo se estructuran cada una de sus partes, las clases que existen (ver marco de referencia). Luego, se desarrolló en clase un módulo sobre la escritura de reseñas (ver anexo D), preparado por la profesora Neyssa Palmer Bermúdez (2005) para el Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico en Humacao. La elección de éste se fundamentó en la forma como aborda la temática de escritura de la reseña de acuerdo a los planteamientos de Flower y Hayes con respecto a los procesos cognitivos implicados: planificar, textualizar y revisar, lo que en el módulo se evidencia de la siguiente forma:

**Gráfica No. 4 Procesos cognitivos implicados en la escritura: estructuración del módulo sobre escritura de reseñas**



Por consiguiente, luego de todo el proceso de inducción a la escritura de reseñas de artículos y otras modalidades de la misma, durante la revisión del primer borrador se encontraron muchas falencias con respecto a la redacción de reseñas, a pesar de la explicación previa que los estudiantes tuvieron por parte de la unidad investigativa. He allí la pertinencia del modelo cognitivo de la escritura fundamentado por Flower y Hayes, con respecto al seguimiento de un proceso de acompañamiento permanente (monitoreo). Veamos el siguiente fragmento de un borrador de reseña escrita por un estudiante de segundo semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana:

*En el artículo de la directora Margarita Poggi se denota esos métodos de evaluación que solo afectan y preocupan directamente en la producción de estrategias y dispositivos de evaluación, aquella que hace muchos mas complejos el estado académico se puede ver la forma compleja de evaluación y la búsqueda de aquella herramienta que facilite e interprete de una manera mas entendible dicho evaluación, Bertoni, Poggi, quieren argumentar que toda...*

En el anterior fragmento se evidencian problemas de cohesión y coherencia, las ideas no tienen relación lo cual afecta la forma como debe estructurarse un texto como la reseña. No obstante, esto permitió a la unidad investigativa iniciar un proceso de seguimiento y control de la siguiente forma:

- **BORRADOR 1.** Escritura del encabezado de la reseña
- **BORRADOR 2.** Escritura del cuerpo o desarrollo
- **BORRADOR 3.** Escritura del juicio valorativo de los reseñistas

### **C. Fase de formulación y ejecución de un plan de intervención**

Un plan es una secuencia de pasos estratégicos que facilitan conseguir un propósito. Por tanto, estructurarlo implica jerarquizar teniendo como fin último el foco interventivo previamente definido (Méndez, 1997). Es importante recordar aquí que el plan debe basarse el proceso de acompañamiento que el docente hizo



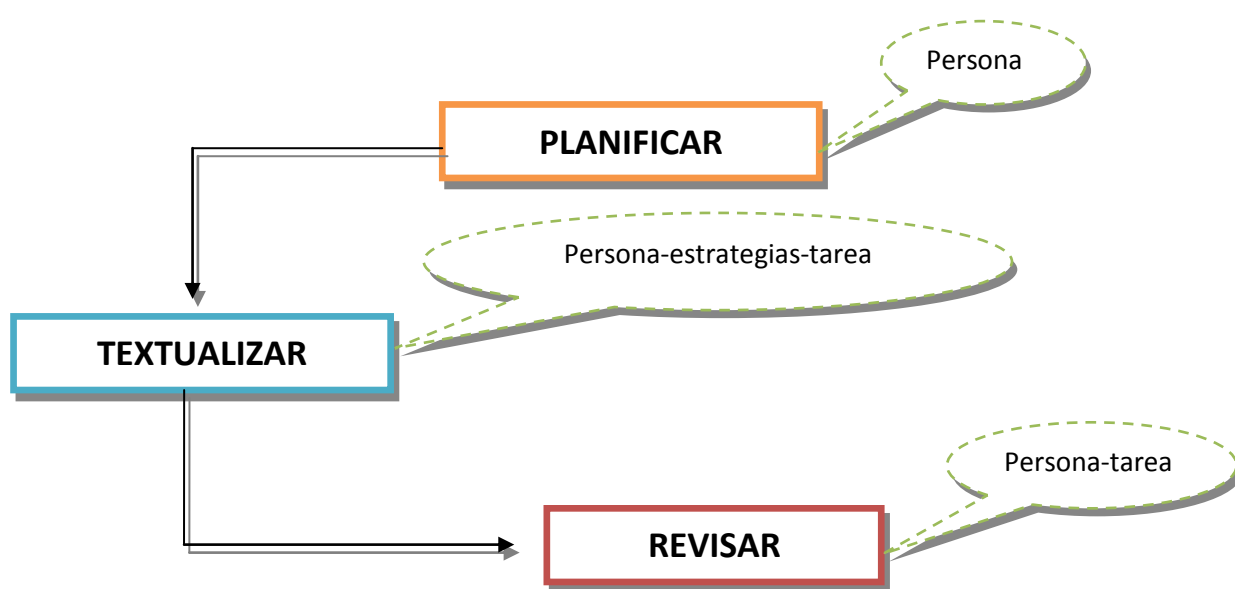
con el estudiante para la redacción de la reseña. Así, en sesiones de cuatro horas semanales durante tres semanas se realizó un monitoreo permanente de los grupos de trabajo escogidos para la redacción de la reseña. Así, como objeto a reseñar se seleccionó un corpus de cuatro artículos científicos sobre educación de la Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía No. 35 Octubre-Noviembre de 2008, cuyo tema central es la evaluación. Los artículos reseñados por los estudiantes en grupos de trabajos entre los dos y cuatro integrantes fueron los siguientes:

- La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina, enfoques y prácticas de Beatriz Picaroni Cassoli
- Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa de Margaria Poggi.
- La evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo de María Antonia Casanova Rodríguez
- La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una Escuela Transformadora de Giovanni Marcello Ianfrancesco

Para cada una de las reseñas el docente realizó con los estudiantes un monitoreo permanente, que consistió en la elaboración de varios borradores, evidenciando en ello todos los procesos tanto metacognitivos como cognitivos que los sujetos

emplean durante la escritura, es decir, se estableció una relación directa entre las variables del conocimiento metacognitivo planteadas por Flavell y el modelo cognitivo de la escritura de Flower y Hayes, como lo evidencia al siguiente gráfica:

**Gráfica No. 5 Relación entre el conocimiento metacognitivo y las operaciones del modelo cognitivo en la escritura**



Visto esto, a continuación se presentan los resultados del monitoreo realizado durante la escritura de las distintas reseñas:

## **GRUPO No. 1 Primer borrador de la reseña**

Lanfranceco, Giovanni (2008). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora.

Giovanni en su explicación sobre la evaluación integral manifiesta los 5 aspectos que deben tenerse en cuenta para realizarla.

En primera instancia está el contexto donde se hace evidente la necesidad de evaluar no solo el aprendizaje de las asignaturas, sino también factores como el desarrollo humano, social y cultural lo que resultaría en mejores procesos pedagógicos, en la educación y por ende en mejores estudiantes.

Como segunda instancia el autor alude a un concepto de evaluación desde la perspectiva de una escuela transformadora, donde los educando deben ser evaluados en su calidad de desempeño pero teniendo en cuenta las estrategias y conocimientos utilizadas por el educador.

En tercera instancia encontramos los enfoques de la evaluación del aprendizaje y que se fundamenta en enfoque de normas y enfoque de criterios, el primero refiriéndose a aquellas condiciones establecidas por los estatutos mayores y el segundo se basa en los criterios que sirvan para evaluar el grado de desempeño de los educandos.

La cuarta instancia, se basa en los principios evaluativos que deben aplicarse que deben aplicarse a la evaluación integral de los cuales hacen parte, el aspecto integrador, objetivos, factores incidentes, variedad de herramientas educativas, entre otras.

## GRUPO No. 1 Totalidad de la Reseña

Giovanni Marcelo lafrancesco Villegas.

JIV CABEZADO ?

"la evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora: contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas", en revista internacional magisterio, educación y pedagogía n° 35 octubre- noviembre 2008. Evaluar es: comprender, aprender, valorar, mejorar.

Giovanni Marcelo lafrancesco Villegas, es normalista, licenciado en educación realizó maestría, doctorado en filosofía de la educación. Es uno de los principales críticos del modelo educativo actual. De allí su propuesta pedagógica del modelo holístico para la transformación o escuela transformadora, la cual tiene como función formar al ser humano, en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad sociocultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa. lafrancesco en su publicación de la revista magisterio menciona que este modelo integra seis grandes ejes: contexto de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, concepto de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, enfoque de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, principios evaluativos que deben aplicarse a la evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora y tipos y modelos de investigación evaluativa que se convierten en herramientas en un proceso de evaluación integral de los aprendizajes.

En el primer eje habla que es necesario tener en cuenta el concepto de evaluación desde una mirada holística que logre alcanzar los objetivos propuestos, toma de decisiones que orienten el esfuerzo de la gestión evolutiva.

Por otra parte en el segundo contenido plantea que evaluar los aprendizajes es un proceso que comprende: la toma de decisiones que orientan y aseguran el aprendizaje por parte de los educando y los esfuerzos de los educadores.

Luego afirma que una evaluación integral debe determinar un enfoque que direcciona el proceso como norma y criterio.

Seguidamente lafrancesco menciona algunos principios que se deben tener en cuenta al momento de llevar a la práctica una evaluación transformadora

En el eje cinco dice que la evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora permite establecer criterios y estrategias para evaluar.

En el último propone diferentes tipos de investigación evaluativa que se pueden utilizar a la hora de evaluar los aprendizajes y también los modelos existentes utilizados como métodos de evaluación.

Es importante tener en cuenta que para evaluar el proceso de aprendizaje en sus educandos, es necesario tener claro que tanto los maestros como los alumnos puedan aprender del resultado de la evaluación y concretar estrategias para mejorar su desempeño, pero es claro que el aprendizaje es mucho más que esto es establecer valoraciones y apreciaciones sobre acontecimientos sociales o naturales, de idear procedimientos metodológicos, propios para solucionar problemas.

El uso de pruebas y cuestionarios puede ser útil para evaluar, pero no agota las posibilidades de evaluación que ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso es importante compartir experiencias y utilizar nuevas metodologías que resultan interesantes para todos, sobre todo entender que la evaluación es un proceso complejo donde intervienen muchos aspectos y agentes del contexto educativo.

Maydeth Patricia Camargo Burgos  
Nazly Paola Peña Andrade  
Karen Elena Yepes Blandón

✓ 40

## GRUPO No. 2 Borrador de la reseña

Reseña.

Lafrancesco, Giovanni. (2008). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora.

Giovanni en su explicación sobre la evaluación integral, manifiesta los 5 aspectos que deben tenerse en cuenta para realizarla.

En primera instancia está el Contexto donde se hace evidente la necesidad de evaluar no solo el aprendizaje de las asignaturas, sino también factores como el desarrollo humano, social y cultural lo que resultaría en mejores procesos pedagógicos, en la educación y por ende en mejores estudiantes.

Como segunda instancia, el autor alude a un concepto de evaluación desde la perspectiva de una escuela transformadora, donde los educandos deben ser evaluados en su calidad de desempeño pero teniendo en cuenta las herramientas, estrategias y conocimientos utilizadas por el educador.

En tercera instancia, encontramos los enfoques de la evaluación del aprendizaje y que se fundamenta en enfoque de normas y enfoque de criterios, el primero refiriéndose a aquellas condiciones establecidas por los estatutos mayores y el segundo se basa en los criterios que sirven para evaluar el grado de desempeño de los educandos.

La cuarta instancia, se basa en los Principios



## GRUPO No. 2 Totalidad de la reseña

*lo Secundaria  
el formato  
cargado (tipo de  
fuente)*

**RESEÑA**

**LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DE LOS APRENDIZAJES DESDE LA  
PERSPECTIVA DE UNA ESCUELA TRANSFORMADORA**

lafrancesco, Giovanni (2008). Revista Magisterio. (págs. 42-46). *La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora.*

El autor en su explicación sobre la evaluación integral presenta los cinco aspectos que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo una buena evaluación integral. *No Repetir.*

Como primer punto está el contexto donde se hace evidente la necesidad de evaluar no solo el aprendizaje de las asignaturas, sino también factores como el desarrollo humano, social y cultural, lo que resultaría en mejores procesos pedagógicos en la educación y por ende en mejores estudiantes.

Seguidamente se encuentra, el concepto de evaluación desde la perspectiva de una escuela transformadora, donde los educandos deben ser evaluados en su calidad de desempeño pero teniendo en cuenta las herramientas, estrategias y conocimientos utilizados por el educador.

*Por dar  
fuente, →*  
*Sirva*

En los enfoques de la evaluación del aprendizaje, como tercer punto, se orienta principalmente en dos: de normas y de criterios; el primero refiriéndose a aquellas condiciones establecidas por los estatutos mayores y el segundo se basa en los criterios que sirvan para evaluar el grado de desempeño de los estudiantes.

Posteriormente, atendiendo a otros de los aspectos, hacen parte de este los principios evaluativos que deben aplicarse a la evaluación integral, entre los cuales están: el aspecto integrador, objetivos, factores incidentes, variedad de herramientas educativas.

*Aplicar*

De acuerdo con lo anterior Giovanni, llega al análisis sobre la pregunta ¿Qué vienen aprender los educandos de la escuela de hoy?, dando como respuesta los aprendizajes que hacen parte del desarrollo humano, social, afectivo, político, cívico, ético-moral, cognoscitivo, académica, laborales, de emprendimiento. Así mismo interpreta, desarrolla y explica cada uno de estos.

*(P. 45)*

lafrancesco, culmina en los tipos y modelos de investigación evaluativa y de la forma como éstos pueden utilizarse en la evaluación de los aprendizajes.

La *Revista Magisterio*, con la inclusión de este gran artículo en su contenido, nos deja ver la monumental importancia que tiene la perspectiva de la escuela transformadora en la evaluación integral de los aprendizajes.

*¿por qué?  
Agregar por más  
el punto de vista  
del resenista.*

Integrantes: Yineth Peinado Suescún  
Lina Marcela Padilla Galvis

*C-370*

### Grupo No 3 Borrador de la reseña

Reseña de la obra de Giovanni Marcello Lafrancesco, "La Evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, contexto, enfoque, principios y herramientas".

Giovanni Marcello Lafrancesco, Revista Internacional Magisterio, educación y pedagogía No 35 octubre - Noviembre, Bogotá (Colombia), 2008. 6 pag.

Giovanni Marcello Lafrancesco PHD (Colombia) de la academia colombiana de pedagogía y educación ha presentado para el año 2008 este artículo donde analiza y hace propuestas sobre la evaluación integral y el aprendizaje a la luz de una escuela transformadora; haciendo énfasis en la evaluación por criterios. Este texto está estructurado en cinco partes: Contexto, concepto, enfoque, principios y Herramientas.

En la primera parte, el autor hace énfasis en que la evaluación en el contexto inicios del siglo XXI y en especial del segundo plan decenal de educación en Colombia, ha de ser integral, lo que deja dicho que este proceso de seguimiento debe medir todos los aspectos del desarrollo del educando. Así mismo, el autor conceptualiza acerca de la evaluación diciendo que "la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente" que exige observación de los resultados y la toma de decisiones para rediseccionar dicho proceso.

Por otro lado, Lafrancesco propone que la evaluación del aprendizaje puede direccionarse desde dos enfoques: El primero es el normativo según el cual el rendimiento del educando es comparado con estándares y objetivos tratados



Con anterioridad desde este enfoque el docente, sectoriza o categoriza al estudiante según sus capacidades y rendimientos; lo cual es considerado por este autor como una práctica inadecuada en cuanto, muestra un carácter flexivo y Promocional del grupo. En el segundo enfoque se establecen unos criterios de evaluación y según el alcance o no de estos por parte de los educando desde esta visión se privilegia solo el logro del objetivo propuesto.

Otro aspecto a resaltar son los principios evaluativos que debe aplicarse a la evaluación integral y de los aprendizajes según los cuales la evaluación debe relacionarse con unos objetivos establecidos así mismo es objeto de investigación para rediseñar o validar las prácticas educativas que se están llevando a cabo.

Ahora bien, ¿Que se viene a aprender y que se evalúa en los educandos? Para este autor se va a evaluar a aprende a ser, sentir, actuar, vivir, convivir, saber, saber hacer, pensar, aprender y emprender, sin embargo los procesos evaluativos giran entorno a los últimos cinco, lo cual es crítica y merece serlo, por que se están desconociendo los primeros, correspondientes a capacidades Polivalentes propias del desarrollo del ser humano, por consiguiente, la evaluación que se lleva en el país no es integral.

Como último aspecto tratado, se enuncian los tipos y modelos de investigación evaluativa, tales como: la evaluación diagnóstica, formativa, intermedia, Somativa... y los modelos analíticos y globales que pueden convertirse en herramientas de evaluación integral del aprendizaje de los educandos.

### Grupo No. 3 Totalidad de la reseña

Reseña

La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora, contexto, enfoque, principios y herramientas.

Giovanni Marcello Lafrancesco; en Revista Internacional Magisterio, educación y pedagogía N° 35 octubre-noviembre, Bogotá (Colombia), 2008. 6 pag.

Giovanni Marcello Lafrancesco PHD (Colombia) de la academia colombiana de pedagogía y educación ha presentado para el año 2008 este artículo donde analiza y hace propuestas sobre la evaluación integral y el aprendizaje a la luz de una escuela transformadora; haciendo hincapié en la evaluación por criterios. Este texto está estructurado en cinco partes: contexto, concepto, enfoque, principios, y herramientas.

En la primera parte, el autor hace énfasis en la que la evaluación en el contexto a inicios del siglo XXI y en especial del segundo plan decenal de educación en Colombia, ha de ser integral, lo que deja dicho que este proceso de seguimiento debe medir todos los aspectos del desarrollo del educando. Así mismo, el autor conceptualiza acerca de la evaluación diciendo que "la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente" que erige observación de los resultados y la toma de decisiones para direccionar dicho proceso.

Por otro lado, Lafrancesco propone que la evaluación del aprendizaje puede direccionarse desde dos enfoques: el primero es el normativo, según el cual el rendimiento del educando es comparado con estándares y objetivos tratados con anterioridad; desde este enfoque el docente, sectoriza o categoriza al estudiante según sus capacidades y rendimientos; lo cual es considerado por este autor como una práctica inadecuada, en cuanto muestra un carácter flexivo y promocional del grupo. En el segundo enfoque se establecen unos criterios de

*Handwritten notes:*  
- Top left: *Episodio*  
- Middle left: *No es clara la idea*  
- Bottom left: *Está bien pero tiene UNIDA D temático*  
- Right margin: *2*

Lo hay  
evaluación con  
exigencias  
interiores

evaluación y según el alcance o no de estas por partes de los educando desde esta visión se privilegia solo el logro del objetivo propuesto.

Otro aspecto a resaltar son los principios evaluativos que debe aplicarse a la evaluación integral y de los aprendizajes según los cuales la evaluación debe relacionarse con unos objetivos establecidos así mismo es objeto de investigación para rediseñar o validar las prácticas educativas que se están llevando a cabo.

CONCORDANCIA

Ahora bien, ¿Qué se viene a aprender y qué se evalúa en los educandos? Para este autor se va a la escuela a aprender a ser, sentir, actuar, vivir, convivir, saber, hacer, pensar, aprender y emprender, sin embargo los procesos evaluativos giran entorno a los últimos cinco, lo cual es critica y merece serlo, porque se están descuidando los primeros, correspondientes a capacidades polivalentes propias del desarrollo del ser humano, por consiguiente, la evaluación que se lleva en el país no es integral.

Como último aspecto tratado, se enuncian los tipos y modelos de investigación evaluativa, tales como: la evaluación diagnostica, formativa, intermedia, sumativa... y los modelos analíticos y globales que pueden convertirse en herramientas de evaluación integral del aprendizaje de los educandos.

Por último se puede decir que este artículo es importante por qué brinda luces teóricas metodológicos acerca de como debe ser la evaluación de los aprendizajes por criterios, acentuando en el carácter de integridad del educando. En esta medida, el texto aboga por una propuesta tentativa para las instituciones educativas del Siglo XXI, enfocada en un tipo de evaluación vista a luz de los procesos de seguimiento del desarrollo holístico del estudiante; así mismo, desde la perspectiva abanderada, evaluar por criterios, ha de convertirse en un elemento dinamizador y de dirección, definición, valoración, rediseño y/o mejoramiento de las prácticas de enseñanza – aprendizaje.



#### Grupo No. 4 Borrador de la reseña

~~RESEÑA DE:~~ <sup>otro parrafo</sup> Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa, Margarita Poggi. Revista Magisterio, 2008. Buenos Aires. <sup>Incompleto.</sup> La autora de este Texto se desempeña como directora del instituto internacional de planeamiento de la educación de la Universidad de Buenos Aires, ha realizado numerosas publicaciones sobre innovación educativa. En este breve ensayo nos enfrenta a su preocupación por la educación partiendo de las estrategias y dispositivos de evaluación más adecuados para un buen funcionamiento del sistema. Se hace la pregunta: ¿Quiénes tienen responsabilidades para definir las estrategias y los dispositivos de evaluación? No es lo mismo evaluar a los alumnos que evaluar a las escuelas o al sistema educativo en su conjunto. Esta es la problemática abordada ~~por el ensayo.~~ <sup>escrito</sup>

En lo que atañe a la evaluación de los alumnos pueden encontrarse dos grandes lineamientos que son regular y mejorar; estos son para Margarita Poggi los objetivos básicos de los docentes a la hora de guiar el proceso de aprendizaje. En el nivel de la evaluación a las escuelas el grado de complejidad es mayor porque no existe un parámetro único, el grado de información a tener en cuenta es mayor, los "rankings" pueden resultar engañosos, para mejorar efectivamente los procesos educativos toda evaluación debe incluir evidencia sustentable e implementar un sistema de incentivos (materiales o simbólicos) que estimulen el proceso. La evaluación de un sistema educativo global implica hacer uso de elementos metodológicos y técnicos para identificar tendencias, hacer estudios comparados, evaluar logros y desventajas; "El desarrollo de estudios regionales e interna-

cionales (por ejemplo, el SERCE, coordinado por el ILECE de OREAL C/UNESCO; PISA, por la OCDE) permite poner en perspectiva los resultados (Aunque parciales...) de un sistema educativo a partir de estimaciones de progreso a lo largo del tiempo y la comparación con otros países de referencia. (Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa, Margarita Poggi, Revista Magisterio 2008, pag 34.)

Como vemos la complejidad de una evaluación al sistema educativo implica la cooperación de diversas organizaciones para aportar luces sobre las políticas educativas a seguir. Este ensayo se dirige a docentes y público en general interesado en desentrañar los elementos idóneos para una evaluación educativa a nivel de estudiantes, escuelas y sistemas. En conclusión son las políticas educativas las que perfilan las causas del atraso o el progreso de un sistema educativo y los medios para evaluar están en manos de los docentes y funcionarios del sistema, quienes usando las herramientas adecuadas pueden certificar y acreditar o pueden develar las inconveniencias y atrasos de un sistema equivocado.

## Grupo No. 4 Totalidad de la reseña

No se utilizó el tipo de fuente asignado (Arial 12)  
El texto no está justificado  
En este párrafo las ideas están poco argumentadas

de  
en

Reseña de: "Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa, Margarita Poggi, Revista magisterio N35, Noviembre-Octubre 2008, Buenos Aires Argentina. (pp-34-38.).

La autora de este texto se desempeña como directora del instituto internacional de planeamiento de la educación de la Universidad de Buenos Aires, ha realizado numerosas publicaciones sobre innovación educativa.

En este artículo nos presenta su preocupación por la educación dividiendo en dos partes esenciales el escrito.

La primera trata sobre "Los propósitos y usos de la evaluación según ámbitos educativos" y versa en relación a la preocupación docente en el nivel de la evaluación de los alumnos, las escuelas y la comparación entre subsistemas y sistemas educativos, en lo que atañe a la evaluación de los alumnos pueden encontrarse dos grandes lineamientos que son regular y mejorar.

En el nivel de la evaluación a las escuelas el grado de complejidad es mayor, el volumen de información es superior y los procesos evaluativos deben incluir evidencia sustentable. Por otra parte la evaluación de un sistema educativo completo implica hacer uso de elementos métodos lógicos y técnicos para identificar tendencias y desventajas; "El desarrollo de estudios regionales e internacionales permiten poner en perspectiva los resultados de un sistema educativo a partir de estimaciones de progreso a lo largo del tiempo y la comparación con otros países de referencia" (Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa, Margarita Poggi, Revista magisterio N35, Noviembre-Octubre 2008, página 34).

En el segundo acápite la autora nos remite a los cuidados generales que debemos tener en los usos de la evaluación, debe haber consistencia entre propósitos y usos, la clara distinción entre la evaluación y sus instrumentos es un aspecto importante a tener en cuenta, los resultados deben ser interpretados en el contexto global de la evaluación: "Ya sea que se evalúe un alumno, una escuela o un sistema, la complejidad se encuentra presente en cualquiera de estos ámbitos" (Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa, Margarita Poggi, Revista magisterio N35, Noviembre-Octubre 2008, página 34).

Com 191

Para concluir como veremos la evaluación varía dependiendo si son escuelas, alumnos o sistemas, el artículo reseñado se dirige a docentes y público interesado en conocer los elementos idóneos para realizar una verdadera evaluación que se ajuste a hechos reales, podemos afirmar que son las políticas educativas las que perfilan las causas de atraso o el progreso de un sistema educativo. Los medios para evaluar, los instrumentos, deben aprender a usarse correctamente, son los docentes, alumnos y funcionarios quienes pueden certificar y acreditar las bondades o inconveniencias de un sistema equivocado.

Andrés Arango Arteaga.

Alberto Antonio Amaris Maldonado.

Ludís Galvis Ballesteros.

C=3.50



#### **D. Principales hallazgos: hacia una teoría fundamentada**

*“La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos”*

*(Strauss, 2004:51)*

La teoría fundamentada es una estrategia metodológica propia de los estudios cualitativos que tiene como propósito generar o descubrir una teoría, mediante la construcción de un esquema de análisis con altos niveles de abstracción sobre un fenómeno social específico (Sadin, 2003). Las herramientas y los procedimientos se centran en la idea que se tiene acerca del estatus que poseen como seres humanos los sujetos-actores estudiados. En tal sentido, los actores son: *“... portadores de perspectivas e interpretaciones de sí mismos y sus acciones sociales, y al investigador le corresponde a aprender todo lo que pueda acerca de aquéllas...”* (Galeano 2004:166). Adicional a esto, los procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Straus (1967), se focalizan en el método de la comparación constante y el muestreo teórico, estos se constituyen en las contribuciones metodológicas básicas de esta teoría, en el desarrollo de los procesos de investigación social. Así, para el caso de este estudio, se optó por el procedimiento de comparación constante, en la medida en que se realizaron simultáneamente procesos de codificación y análisis. Para ello, las conceptualizaciones de metacognición y el modelo cognitivo de la escritura, junto con las concepciones de reseña desarrolladas en el apartado de marco



teórico fueron el insumo para argumentar el proceso de escritura que los estudiantes, actores del caso en cuestión, tuvieron durante la redacción de la reseña de los distintos artículos. Todo esto no solo permitió generar una teoría en correspondencia directa con los datos, sino que además permitió a la unidad investigativa examinar una gran variedad de información. Por ello, en este estudio cada una de las fases es una consecuencia directa de la otra y cada una provee un desarrollo sucesivo hasta que el análisis finalice con las respectivas conclusiones y recomendaciones. (Galeano, 2004).

Así, para analizar el concepto de metacognición y su influencia en la escritura, es importante retomar los planteamientos de Flower y Hayes (1980), quienes influenciados por los argumentos de la psicología cognitiva explican la presencia de los procesos cognitivos implicados en la producción del texto escrito (planificar, textualizar y revisar). Visto esto, en los ejemplos anteriores se evidencia un alto componente de regulación cognitiva que permite verificar que los textos finales son producto de un proceso de monitoreo de la escritura. Así, los citados autores ya habían anunciado la importancia que reviste el proceso en la actividad escritural. Muestra de ello, es la diferencia que existe entre los subprocesos mentales (cognitivos) adoptados por un escritor bloqueado y uno competente<sup>7</sup>. Para esto caso, la reseña es utilizada en diferentes áreas del

---

<sup>7</sup>El investigador español, Daniel Cassany, reconocido en las ciencias del lenguaje, clasifica a los escritores en cuatro grupos: el escritor competente, quien ha adquirido el código y posee buenos procesos de producción de textos. El no iniciado, aquel que no ha adquirido ni código ni utiliza procesos de composición. El escritor sin código, no posee código pero

conocimiento como la filosofía, la educación, la literatura y en muchas manifestaciones artísticas como el séptimo arte (cine). En cada una de estas áreas, la reseña tiene un empleo diferente, desde el punto de vista de estructurar la información, es decir, en cada caso puede existir un mayor predominio de la exposición, descripción o argumentación del tema. No obstante, al ser un texto sintético y resumido (Parra, 1998) debe poseer una estructura enunciativa (descripción-exposición) y una argumentativa (juicio valorativo) con el propósito de informar sobre los méritos y debilidades del texto reseñado. En efecto, para la elaboración de una reseña, el escritor debe poseer ciertos atributos: *“aquel que tiene competencia lingüística relacionada con el tema, debe conocer el vocabulario que se maneja, debe tener conocimiento o buscarlo acerca del tema”* (Bolívar, 1994,12). Lo anterior, en la medida en que son muchas las situaciones de trabajo académico como el caso de la elaboración de antecedentes y marco teórico, el anteproyecto en un trabajo de maestría donde el estudiante se enfrenta al tipo de texto llamado reseña. Así, como se verifica en los casos presentados en esta investigación, los estudiantes evidencian, en las tres reseñas la estructura que ésta debe poseer. Asimismo, al pasar de la escritura de un borrador a un texto final demuestran las estrategias cognitivas y metacognitivas de escritores iniciados (estudiantes de II semestre), lo cual permite inferir que la muestra seleccionada

---

sí ha desarrollado estrategias de composición. Y por último, el escritor bloqueado quien conoce el código pero no tiene los elementos pertinentes para desarrollar un texto. En esta investigación podría afirmarse que los alumnos que ingresan a la vida universidad son “escritores bloqueados”, en el sentido que Cassany lo argumenta. Es otras palabras, estudiantes que conocen su lengua materna, pero no han desarrollado el conocimiento de las estrategias a usar para producir un texto, en una situación determinada. En tal sentido, suele suceder que los docentes universitarios suponen que los alumnos reconocen los formatos de los textos pedidos (ensayos, reseñas, entre otros), pero no siempre es así.

debe continuar siendo intervenida con respecto a los hallazgos encontrados en los procesos de escritura. Aún, en la entrega final del escrito se presentan falencias con respecto a la cohesión y coherencia del texto, entre otros elementos que se alejan de la textualidad exigida en este tipo de textos académicos. Así, hechas las consideraciones anteriores, los principales hallazgos versan de la siguiente forma:

Los borradores de las reseñas no presentan la estructura requerida para los encabezados de ese tipo de textos. En esta se deberían detallar elementos como: género, nombres y apellidos del autor, ciudad, editorial, revista donde se publicó, número de páginas, (Hamburger, 2011).

En el cuerpo o desarrollo de las reseñas (borradores), los errores más frecuentes se evidencian en el mal empleo de conectores lógicos (conector lógico en tercer lugar, para el caso del borrador número dos).

En el juicio valorativo los argumentos empleados por los reseñistas no son suficientes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta es la parte más subjetiva que caracteriza a la reseña. Por lo tanto, los argumentos pueden tener una carga semántica relativa, respetando las convenciones lingüísticas exigidas.

Por otra parte, luego de la presentación de los tres borradores (cuatro sesiones de dos horas durante dos semanas), cada grupo de trabajo procedió a la entrega final del escrito. Así, éste, presentado bajo los criterios exigidos por el docente aún evidenció algunas falencias tanto de índole gramatical como sintáctico y en algunos casos semánticas. A pesar de todo, el hecho de escribir una reseña implicó siempre, en esta investigación, un proceso y un monitoreo de la actividad escritural. Para este caso, se evidenciaron los tres procesos mentales que constituyen el modelo de escritura de Flower y Hayes: planificar, textualizar y revisar. Los primeros constituyen los procesos cognitivos, el último, los metacognitivos. El primer proceso, planificar, comprende la representación mental de la información que contiene la reseña, es decir, reconocer las tres partes constitutivas. Hay que recordar que como se mencionó anteriormente, los estudiantes del caso en cuestión ya habían tenido ejercicios previos de reconocimiento de la superestructura de la reseña, a través de la experiencia del módulo que desarrollaron en clase en sesiones previas al proceso de esta investigación. De esta forma, en este primer proceso, planificar, se evidencian otros subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. Generar ideas, incluye obtener información en la memoria a largo plazo. Dicha información emerge de forma muy estructurada y completa. En otros casos, serán ideas sin conexión alguna, es decir, sin subordinación entre su contenido.

En esta investigación se puede observar como hallazgo, que tanto en los borradores como en la entrega final de las reseñas algunas ideas quedan sueltas y fragmentarias, claro está en un nivel menor en la totalidad de las reseñas. Por otro lado, siguiendo con este proceso, al organizar ideas se estructura la información según las necesidades de la situación de comunicación. Por ello, cuando la información ha sido generada sin organización alguna, la planificación permitirá estructurarla para darle forma al texto exigido. Este se evidencia en las reseñas objeto de estudio cuando se observa en la entrega final que los textos superan las falencias que tenían en los borradores. A continuación una muestra de ello:

En la primera parte, el autor hace énfasis en la que la evaluación en el contexto a inicios del siglo XXI y en especial del segundo plan decenal de educación en Colombia, ha de ser integral, lo que deja dicho que este proceso de seguimiento debe medir todos los aspectos del desarrollo del educando. Así mismo, el autor conceptualiza acerca de la evaluación diciendo que "la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente" que erige observación de los resultados y la toma de decisiones para direccionar dicho proceso.

Por otro lado, Lafrancesco propone que la evaluación del aprendizaje puede direccionarse desde dos enfoques: el primero es el normativo según el cual el rendimiento del educando es comparado con estándares y objetivos tratados con anterioridad desde este enfoque el docente, sectoriza o categoriza al estudiante según sus capacidades y rendimientos; lo cual es considerado por este autor como una práctica inadecuada en cuanto muestra un carácter flexivo y promocional del grupo. En el segundo enfoque se establecen unos criterios de

En este fragmento se observa cierta madurez en la escritura, el empleo de los conectores lógico es coherente con las ideas que desean enlazar. Esto si se compara con el borrador de esta reseña, permite afirmar la materialización de un proceso de **planificación** en uno de textualización y revisión del escrito. Aunque las falencias son mínimas, teniendo en cuenta el nivel de formación que tienen los estudiantes

En el segundo proceso: textualizar, el escritor convierte el texto mental-planificado en una realidad del lenguaje escrito, en la medida en que expresa, transforma y traduce las representaciones abstractas en una secuencia lineal de la cadena

escrita. Para el caso en cuestión, corresponde a la escritura de toda la reseña, siendo este proceso de índole metacognitivo, que junto con la revisión es cuando el autor decide, conscientemente, releer todo lo planificado y escrito anteriormente. En otros términos, al textualizar y revisar se examinan las frases e ideas que han redactado, y los planes y objetivos que se elaborados. En ese sentido, en cuanto al tercer proceso (revisar), el autor modifica, si es pertinente, ciertos aspectos del texto escrito o de los planes para corregir siguiendo diferentes criterios.

#### **E. Fase de re-evaluación y cierre**

Hay muchas formas para conseguir una buena evaluación, pero lo más importante es tener claro cuánto cambio se logró y a propósito de qué se consiguió el cambio. No obstante, existe la posibilidad que se descubra que no se solucionó alguno o algunos de los problemas encontrados inicialmente. Por ello, es importante cuestionarse: ¿es necesario que se deba seguir interviniendo?. Para este caso, luego de la escritura de la reseña de artículos se optó por escoger reseñar una filmación, que siendo otra modalidad de reseñas los resultados evidenciaron en los estudiantes cierto grado de mejora, que teniendo en cuenta las dimensiones de cohesión y coherencia textual y redacción de una reseña y los planteamientos de Hamburger (2011) demuestran que el escrito tiene un nivel de aceptación de acuerdo a la capacidad escritural de los estudiantes intervenidos.

Además, se evidencian los procesos cognitivos, que según Flower y Hayes caracterizan la escritura en los sujetos, así como las categorías del conocimiento metacognitivo que argumenta Flavell. Veamos los siguientes casos de tres reseñas de la película *Ligeia*, basada en el relato del escritor estadounidense Edgar Allan Poe, escritas por los estudiantes, objeto de estudio en esta investigación:

## Reseña No. 1

### LIGEIA

Este es un filme estrenado en el 2009, basado en un cuento escrito por Edgar Allan Poe, dirigido por Michael Staininger, y guionizado por John Shirley en el cual se narra la historia de un doctor en literatura (Jonathan Merrick) y una estudiante *de doctorado* doctoral (Ligeia Romanova) donde se evidencia el carácter efímero de un alma al despojarse de su cuerpo material, y la ilusión de un ser humano con poderes ocultos, de sujetarla a este mundo. Este sería quizás la mayor hazaña de Ligeia Romanova, que a pesar de todos los inconvenientes que padece, por medio de hechizos logra sujetar a su lado a Jonathan Merrick junto con su caudal económico para la financiación de su proyecto ultimo, *"sujetar varias almas a la suya para hacerla mas fuerte y poder controlar el rumbo de la misma para evitar su desaparición con el viento"*.

Después de muchas reestructuraciones a la formula, Romanova logra perfeccionar su experimento logrando retener almas por medio de dicho invento. Y su fin último es evitar a toda costa que su alma desaparezca del todo, ya que padece una enfermedad terminal, en el final de la película, se puede evidenciar, un juego con el cambio de las identidades por parte de las actrices ya que se cambian los roles en la medida en que van cambiando las almas de cuerpo.

Se puede decir que el misticismo y la seducción, el amor, el odio, sensualidad, la sexualidad, la traición y el dolor, el suspenso y la desesperación, componen esta trágica, espeluznante pero hermosa obra de arte visual.

Para concluir, se puede afirmar de forma general que la película, aunque es basada en la historia de Allan Poe se atribuye una gran libertad con respecto al texto, ya que difiere en estructura. En cuanto a los actores se puede decir a modo *grosso modo* grosso que algunos son superficiales en la construcción de los personajes, en cuanto la psiquis y la relación contextual del espacio tiempo plasmada en el film; pero no se puede negar la calidad de las tomas, sobre todo las tomas en primer plano ya que son muy pertinentes y nos dan ese toque de suspenso que se refleja en algunos de los rostros de los actores. *de primer plano*



## Reseña No. 2

### RESEÑA DE LA PELÍCULA 'LIGEIA'

Ligeia. (2009). Dirigida por Michael Staininger. Producida por Jeff Most, de género Terror. Musicalización. Chris Benson. Cuyos intérpretes son, Kaitlin Noubleday, Sofya skya, Wes Bentbey, Eric Roberts y Michael Madsen.

Jhonatan Merrick, un joven profesor es acosado por una hermosa mujer llamada Ligeia, que a pesar de estar enferma y muriendo no parece estar preocupada, lleva muchos años cambiando de cuerpo ocupando el de otras mujeres, Ligeia tiene la capacidad de manejar la mente de Jhonatan hasta el punto de hacerlo romper con su novia Rowena con la que pensaba casarse y logra empujarlo a un oscuro y misterioso mundo, establecen una relación y junto al padre de Rowena marchan a la casa de infancia de Ligeia a orillas del mar negro, donde vivían el mayordomo quien cuidaba la mansión con Loreily su sobrina. Posteriormente Merrick descubre los experimentos macabros de su esposa quien absorbía y retenía los espíritus de las personas en una especie de frasco, por tal razón decide abandonarla a lo que la mujer se lanza por el balcón quedando muerta pero que luego de ser sepultada se apodera del cuerpo de Loreily, quien asesina tanto a su tío como al padre de Rowena, casi que inmediatamente Ligeia pasa al cuerpo de Rowena logrando cambiar su aspecto físico y su forma de ser, pero no logra su cometido dado que Jhonatan se da cuenta de lo sucedido y junto a Loreily, consiguen deshacer la magia.

Finalmente Rowena, Jhonatan y Loreily parten hacia la capital pero el cuerpo de la niña fue ocupado por el alma de la malvada mujer sin que nadie se diera cuenta, nuevamente.

Esta es una película altamente gótica y que mantiene en constante suspenso al televidente ya que la actuación de los personajes fueron convincentes, a pesar de que el final no fue satisfactorio porque quedó algo inconcluso al ver que Ligeia quedó viva sin que nadie lo notara, pero en general esta película no estuvo para nada mal.

Yineth Peinado Suescún

Lina Padilla Galvis

### Reseña No. 3

#### Reseña sobre "Ligeia" De Michael Staining, Wes Bentley, Kaitlin Doubleday, Sofya Skya, Horror- thriller

Ligeia está inspirada en la atmósfera que marca la narrativa de Edgar Allan Poe y representa una historia conmovedora dentro de un ambiente dramático y sombrío, guardando ciertas características Siniestras, que la enmarcan dentro del género del terror. La película no es una representación al pie de la letra del cuento del cual toma el nombre, el director se da ciertas libertades y recrea los acontecimientos en la época actual. La historia comienza con la imagen de una pequeña niña a caballo que cabalga por las laderas de un castillo, esta es una escena breve pero muy importante en el desarrollo de la película porque se nos da información acerca de la naturaleza de uno de los personajes principales, en adelante las escenas presentan un cambio en el contexto espacio temporal que rodea las situaciones, la cinta pasa a una época moderna en donde el protagonista llamado "Jonatán" un reconocido escritor, adinerado, está a punto de contraer matrimonio con Rowena su prometida, que está por dar a surgir sus dotes de canto con el apoyo de Jhonatan. La siguiente escena es una conferencia sobre uno de sus libros, en donde aparece el personaje que le da el nombre a la cinta "Ligeia Romanov" una supuesta estudiante de doctorado, que tiene habilidades paranormales que le permiten habitar el cuerpo de otras personas suplantándolas, esta condición le permite prolongar su vida natural mas allá de lo normal, pero para eso requiere una serie de elementos que encuentra en el transcurso de la película. La relación sentimental que tiene con el protagonista determina la historia, el suicidio y resurrección de Ligeia son la nudo esencial de la historia. Este largometraje no cuenta con un presupuesto al estilo de las grandes producciones de Hollywood, tampoco es cine de autor o de características artísticas muy relevantes, sin embargo logra atraparnos y mantenernos en suspenso ante los posibles caminos que ha podido tomar la historia, al final Ligeia logra el objetivo de no separarse del lado de Jhonatan. A nuestro juicio la película

*Fragmentar  
personajes*

no es innovadora, ni le da gran aporte al arte cinematográfico pero logra captar la atención del público, está bien actuada y los personajes son creíbles.

Andrés Arango Arteaga

Alberto Amaris Maldonado

Ludi Galvis Ballesteros.

*BUENOS ARGUMENTOS*  
*- Se podría ampliar más*  
*la opinión o juicio valorativo de*  
*los reseñistas*  
*4.50*

## Comentario

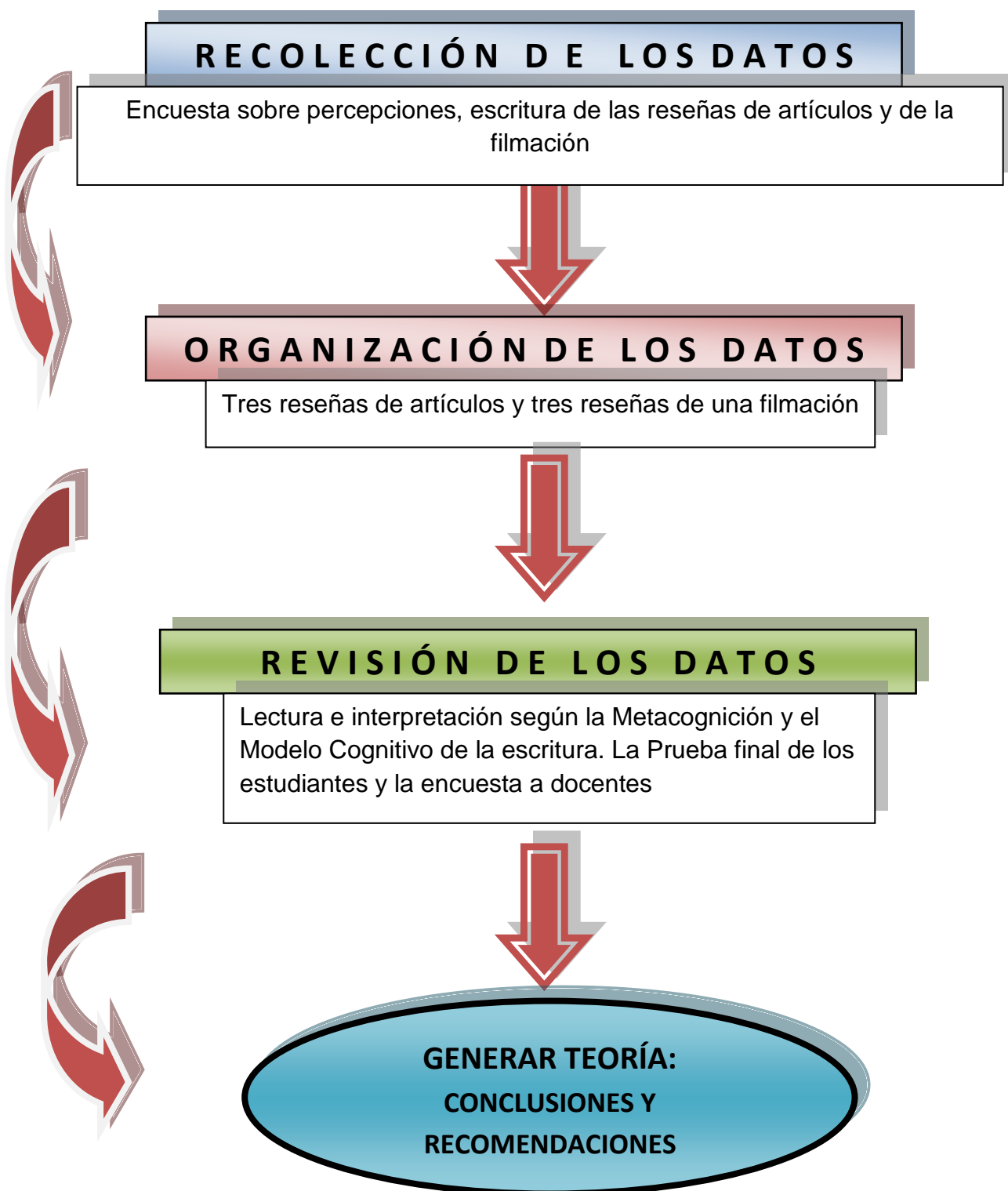
La escritura concebida como eje central, didáctico y transdisciplinario para cualquier estudiante de educación superior, permite evidenciar el proceso de aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas propuestas que plantean los alumnos al momento de manifestar sus avances en el conocimiento; cuando tienen que organizar las ideas y plasmarlas en un papel o en la pantalla del computador. Así, la escritura entra a formar parte de la trilogía lectura-escritura- educación y se ancla de manera inseparable al sistema de formación de los estudiantes; porque sin negar el papel que desempeñan como mediadores, hoy en día, los medios audiovisuales e informáticos en el proceso educativo, (TICS) la lectura y la escritura, todavía son los recursos didácticos de mayor funcionalidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la construcción tal cual como la plantea Piaget se manifiesta cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento. Cuando esto lo realiza se debe concebir, como lo argumenta Lev Vigotsky que: *“detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa”* y que para acercarnos a él se debe partir de su conocimiento próximo de sus presaberes. Sin embargo, el estudiante aprenderá mejor cuando los nuevos conocimientos son significativos para él; es decir, los conocimientos, en palabras de David Paul Ausubel, deben estar fundamentados en la comprensión, y éstos a la vez deben ser también funcionales, esto es que sirvan para alguna actividad. Lo que permite interactuar

en situaciones concretas y significativas que estimulan el “*saber*”, el “*saber hacer*” y el “*saber ser*”, lo que en la terminología de competencias se traduciría en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, aspectos que siempre están presentes a la hora de escribir.

Ligado a lo anterior, la metacognición hace referencia al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje, lo que en este estudio incluye el acto de la escritura de reseñas. Así, la escritura (al igual que la lectura) se constituye en una herramienta fundamental para la elaboración cognitiva lo que implica un desafío discursivo y cognitivo a la vez. Todo lo anterior se evidencia en este último proceso de escritura de reseñas sobre una producción cinematográfica, instancia en la cual es notorio el mejoramiento que los grupos han demostrado, teniendo en cuenta que el trabajo se realizó siempre colectivamente. En esta perspectiva epistemológica (producción colectiva del conocimiento) se enmarca el trabajo de considerar el proceso de escritura en diferentes momentos (relación entre metacognición y el modelo cognitivo de la escritura) y de su carácter cognitivo, es decir, atendiendo a lo que podría denominarse herramientas empleadas por el escritor: las notas, los planes de organización del texto según la superestructura del mismo, los esquemas, los borradores y todos aquellos antecedentes de preparación que aunque no sean definitivos permiten llevar el escrito hasta su etapa final de redacción y socialización (lectura y divulgación).

**Gráfica No. 6 Teoría fundamentada para la interpretación de los datos**



## F. Análisis comparativo

En esta fase final se realizó un análisis comparativo de todo el proceso desarrollado en esta investigación junto con la prueba final aplicada a los estudiantes luego de la elaboración de las distintas reseñas; esto se relaciona con las percepciones que tiene un grupo de docentes sobre los atributos que definen que un texto académico tenga calidad. Por ello, a partir de las percepciones que tienen los docentes se evidencian una serie de rasgos que se pueden deducir a partir de las respuestas que estructuran la encuesta (ver anexo). De esta forma, emergen rasgos como: tener una planeación al escribir, jerarquizar las ideas, redactar correctamente, tener conciencia de los cambios y mejoras, mantener los niveles de cohesión y coherencia en el texto, tener dominio de las convenciones lingüísticas (reglas), conocimiento de la superestructura del texto y claridad en la macroestructura semántica. Lo anterior se evidencia en el siguiente microtexto con respecto a la pregunta: *En su opinión: ¿cuáles son los atributos que definen la calidad de los procesos escriturales durante la redacción de: reseñas, artículos y ensayos?*, informante (docente) que responde: *“El proceso de obtener una planeación en la cual se evidencie la evolución del proceso escritural, tales como: recolección de información, jerarquización, redacción, corrección, entre otros”*. En la segunda pregunta: *¿cuáles son las formas y criterios que usted aplica para la valoración de la escritura de reseñas, artículos y ensayos en los estudiantes?*. Un docente responde que: *“cada texto respete su organización estructural, su*

*superestructura, que se evidencie un manejo formal del lenguaje (gramatical), que haya coherencia, en el sentido de que el texto sea fácilmente entendible, en cuanto al tratamiento y organización del tema, motivo del acto escritural, en otros términos, que las partes del referente estén debidamente expresados en las unidades de sentido conocidas como párrafos”.*

Ahora bien, con respecto a las respuestas de los estudiantes con relación a la prueba final aplicada luego del proceso de escritura de las reseñas, se puede afirmar la relación que tienen los microtextos de los estudiantes con lo expresado por los docentes. En este último instrumento, los cuatro interrogantes (ver anexo) estaban enfocados, únicamente sobre el texto reseña, abordado en este estudio. En las respuestas se evidencia la claridad que tienen los estudiantes con relación a lo qué es una reseña, estructura y objetivos de la misma; igualmente sobre las cualidades o atributos que debe reunir un buen reseñista, como lo evidencian los siguientes microtextos:

*“La reseña es un discurso, de acuerdo a la real academia española, la reseña es una narración o una síntesis de un texto u obra donde se evalúa críticamente la información del reseñista y el objetivo que persigue es informar al lector, evaluar una obra o texto, describir un texto”.*

*“La reseña es la síntesis de las ideas principales o lo más importante de una obra (escrita o actuada), un texto, una película. La cual tiene como*



*propósito dar a conocer ciertos datos o detalles tales como autor, director, año de publicación, etc. Lo cual facilita la comprensión y análisis de estos”.*

*“Un buen reseñista primero que todo, debe hacer una lectura comprensiva y crítica de la obra a reseñar. En segundo lugar, debe hacer un análisis somero del contenido de la misma, como tercero hacer un escrito breve y conciso en el que plasme las ideas principales del texto u obra. Por último, verificar si el escrito tiene coherencia y cohesión”.*

## 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Cuando era joven, escribía de un tirón, sacaba copias, volvía a corregir. Ahora voy corrigiendo línea por línea a medida que escribo, de suerte que al terminar la jornada tengo una hoja impecable sin manchas ni tachaduras, casi lista para llevar al editor*

*Gabriel García Márquez*

Un proceso que resulta de especial pertinencia para enseñar a pensar es el referido a la producción escrita. Muchas veces, como actividad comunicativa se ha enseñado de forma tradicional dentro del área de lenguaje, por lo general, solicitándole a los estudiantes que redacten unos párrafos sobre un tema determinado, explicándoles a éstos la adecuación y no el resultado y más aún, suele suceder que nunca hubo un proceso de acompañamiento en la escritura que permitiera hacer presente y mejorar las falencias que podrían emerger. Así, las respuestas de algunos docentes hacia los estudiantes cuando revisan los escritos pueden ser: “*busca otra manera de hacerlo*”, expresión que no tiene en cuenta el cómo para mejorar la producción escrita.

Escribir es algo más que traducir el lenguaje hablado a signos lingüísticos. Por el contrario, es una actividad que exige pensar conscientemente sobre el proceso que se está realizando. Por ello, su enseñanza debería focalizarse más en el mejoramiento del proceso que el individuo sigue para llegar al producto final. Lo anterior, supone resolver unos pasos, a través de los cuales, el escritor debe

determinar, paulatinamente, si el escrito se ajusta a la representación que anticipadamente se va formando de los requerimientos que debe tener el texto final.

Hechas estas consideraciones, la adquisición del conocimiento estratégico de la producción escrita y del reconocimiento de los procesos mentales y de autorregulación (cognitivos y metacognitivos) empleados en el estudio de caso en esta investigación han estado acordes con las fases estipuladas. Se ha demostrado que los estudiantes planifican, textualizan y revisan sus escritos antes de presentar el texto definitivo. Para este caso, este estudio debe constituirse en una motivación para los docentes de lenguaje en el ámbito de la educación superior, en la medida en que es una forma de ir modelando las estrategias que emplean para abordar la escritura de textos académicos como la reseña.

Todo lo anterior, es válido, porque desde una perspectiva metacognitiva permite vehicular el conocimiento declarativo y procedimental en la interacción docente-estudiante en el aula de clase, permitiendo a los discentes la aprehensión de fundamentos teóricos claros y coherentes con los planteamientos contemporáneos sobre los procesos de escritura. De la misma forma, los aportes tanto teóricos como prácticos de este estudio de caso contribuyen al fortalecimiento de la línea de investigación de cognición y aprendizaje del Programa de Maestría en Educación SUE-Caribe, así como para el área de Pedagogía del Lenguaje de la

Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba, donde se encuentra la asignatura de Comprensión y Producción de Textos II, tributando en esta última al mejoramiento de las prácticas de escritura dentro del aula universitaria. Bien lo afirma Martínez (2011,123):

*muchos autores coinciden en señalar que los escritores que planifican el texto, elaboran borradores y revisan, obtienen como resultado un escrito de mayor calidad que va a satisfacer las necesidades del escritor y del lector: el autor, porque expresa las ideas y las argumenta o ejemplifica utilizando para ello una gramática correcta, una tipología y unas características textuales adecuadas, lo cual le permite exponer el contenido de una manera clara y precisa; del lector, porque tendrá facilidad para captar el mensaje y disfrutará al realizar la lectura*

Asimismo, con esta investigación se refuerza la premisa de considerar la escritura como una práctica constante dentro de las sociedades letradas y precisamente uno de ellos es el espacio de la universidad como institución, puesto que es en ésta donde se reflexiona de modo escrito sobre el conocimiento académico y científico, lo cual exige un pensamiento crítico en la medida en que los sujetos que allí se forman como futuros profesionales, se supone, van a adquirir retos contribuyendo, de una forma u otra, en el desarrollo de una sociedad.

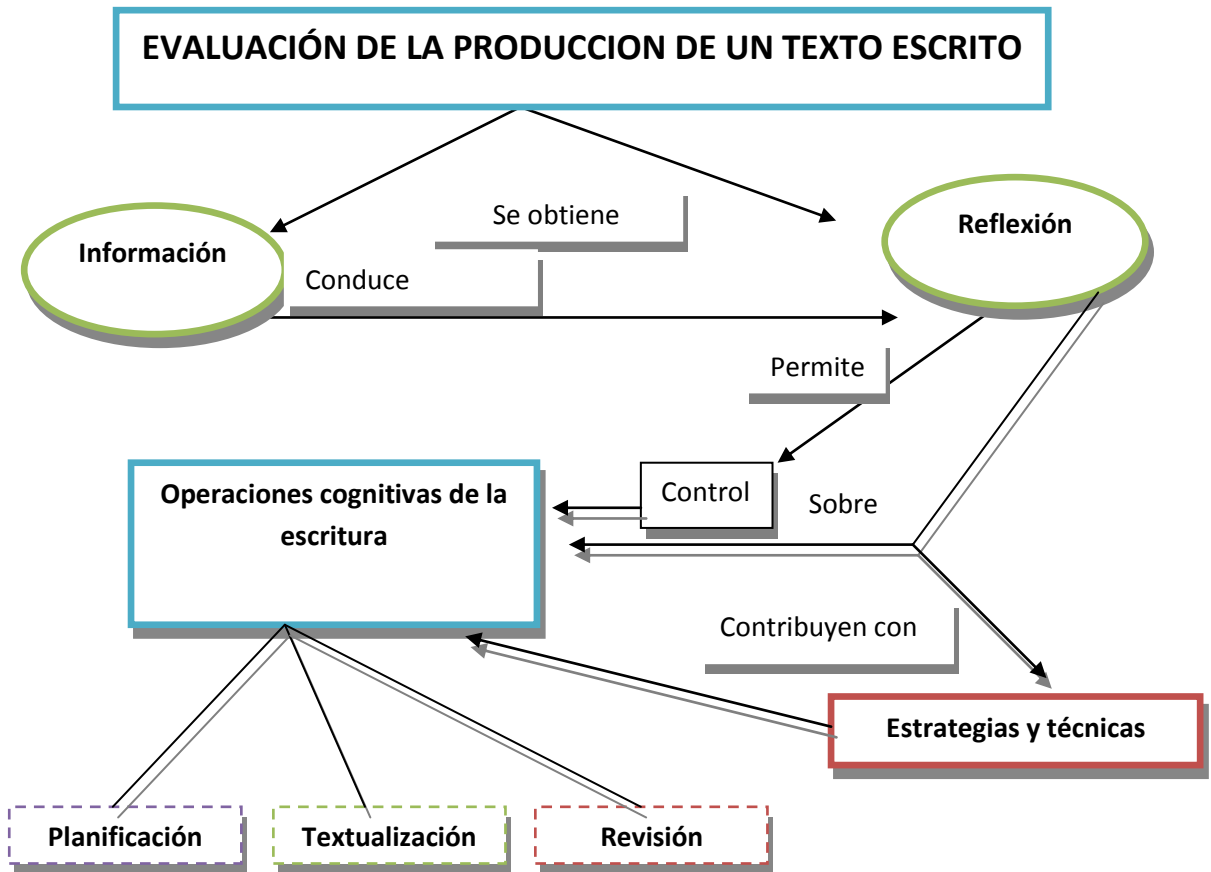
Por otro lado, la unidad investigativa considera que el estudiante universitario debe ser un productor de textos bien formado en el área del lenguaje, redactor de escritos coherentes, cohesivos y adecuados a la intención comunicativa que se

quiera transmitir. Igualmente, debe tener una buena formación disciplinar para que, en conjunto con la competencia escritural logre no sólo la aprehensión de un conocimiento sino la transformación del mismo.

En este sentido, con esta investigación se pretendió:

- Aclarar que existe una serie de operaciones mentales empleadas en la escritura (planificar, textualizar, revisar), que cada vez que se realiza dicha actividad se emplean estas operaciones. Esto se evidenció en los distintos borradores que elaboraron los estudiantes durante la escritura de las reseñas.
- Demostrar que los jóvenes escritores pueden mejorar sus producciones escritas a través de un proceso paulatino de acompañamiento y monitoreo por parte del docente (borradores de los escritos).
- El seguimiento de los procesos del estudiante, esto es, cómo va progresando en la producción textual, para orientarlo a que utilice técnicas y estrategias más adecuadas a sus conocimientos y habilidades, tal y como lo evidencia la siguiente gráfica:

**Gráfica No. 7 Evaluación del proceso de producción de un escrito**



**Fuente: Albarrán Santiago (2005)**

- Por otro lado, como resultados esenciales se evidencia una serie de rasgos en los docentes acerca de la importancia de la planeación, jerarquización, consciencia de escritura, coherencia y cohesión, dominio lingüístico e interés por la mejora por la producción escrita como criterios para determinar la calidad de un escrito.

- La percepción de los docentes contribuye a la claridad de los estudiantes y propicia, en gran medida la consciencia y autorregulación que soportan el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes.

Derivado del trabajo realizado en esta investigación, hay una línea actualmente en desarrollo que proyecta resultados diferentes en el ámbito de la escritura del estudiante universitario. *“si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo”*, dijo algunas vez Albert Einstein, pensamiento que se puede contextualizar en el marco de los cambios que ha tenido la educación en el siglo XXI, en el tránsito de nuestras sociedades como sociedades de la información, lo cual permite argumentar que los resultados de este estudio pueden optimizarse por medio de la mediación tecnológica que las herramientas de la web 2.0 pueden ofrecen.

El uso de las tecnologías en el campo educativo ha ido configurando un nuevo concepto de aula y, por lo tanto, ha venido instaurando prácticas educativas y de enseñanza modificando los hábitos, los modelos pedagógicos y la construcción del conocimiento.

En este contexto, emerge rápidamente la virtualidad al servicio de la educación, que hace referencia a *“los instrumentos y procesos utilizados para transmitir, producir, intercambiar información y conocimiento por medios electrónicos”* (Torres

y Barrios, 2007,98), caracterizado esto por la digitalización, la informática, las redes y las herramientas interactivas catalizadoras del proceso de la gestión del aprendizaje, de la comunicación y del conocimiento. En este contexto, cobra vitalidad la formación sin limitaciones y restricciones de espacio y tiempo para cualquier persona, lo que adquiere cada vez mayor valor, sentido y significado en estos tiempos de globalización, información y conocimiento, es decir, no cabe duda de las profundas transformaciones que han tenido las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas, procesos y saberes en la educación superior.

En el caso de las reseñas escritas por los estudiantes en esta investigación, el empleo de una herramienta como el wiki se podría constituir en una atractiva alternativa bajo una tradición tecnológica. Por medio de esta mediación se posibilitaría el trabajo entre pares académicos en el desarrollo de la actividad escritural. A través del wiki se puede hacer visible la construcción de la reseña de cada individuo en un ambiente colaborativo, con la premisa de que la interacción permitirá mejorar la calidad del escrito.

Finalmente, se considera que este estudio no sólo sirve para el Programa de Maestría en Educación SUE-Caribe y a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas donde se encuentra la Licenciatura en Lengua Castellana como informe de antecedentes, sino que se constituye en un aporte más al estudio,



afianzamiento y profundización sobre las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios, especialmente cuando éstos inician en los primeros semestres. La última palabra no está dicha y la brecha queda abierta, la proyección de nuevas tareas y retos impulsa, desde el quehacer pedagógico del docente universitario, a contribuir con aportes significativos que puedan mitigar problemas y recoger frutos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUENDÍA EISMAN, Leonar, MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICO-PEDAGOGÍA, EDITORIAL. MCGRAWHILL, ESPAÑA, 1998.
- CARLINO, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo Económico de Cultura.
- CASSANY, Daniel (1989) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- CHETTY S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.
- DORIA y PÉREZ (2008). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Córdoba -SUE Caribe, Montería, Colombia.
- DORIA, Rudy, PÉREZ, Alder, PEINADO, Arnaldo. (2011) Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: el caso de la Universidad de Córdoba. *Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad del Norte, Barranquilla 15 al 17 de junio.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena y BRESSIA, Rocío. Definiciones y características de los principales tipos de texto. Universidad Católica de

Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Educación. Consultado en mayo de 2013. Disponible en: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion\\_generos\\_discursivos\\_abril\\_2009.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf).

- FERNÁNDEZ, G. (1979). Comunicación escrita. Bogotá, Colombia. Círculo de Lectores.
- GALEANO, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*, Medellín: La Carreta Editores E.U.
- GONZÁLEZ, Fredy. Acerca de la Metacognición (artículo). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. PARADIGMA Vol. XIV al XVII, 1993-1996
- HAMBURGER FERNÁNDEZ, Álvaro Andrés (2011). Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos. Orientaciones para profesores universitarios. Universidad de la Salle. Facultad de ciencias administrativas y contables. Bogotá. D.C.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición, Mc Graw Hill. México.
- LACON DE LUCIA, Nelsi y ORTEGA DE HOCEVAR, Susana. Cognición, metacognición y escritura. *Rev. signos* [online]. 2008, vol.41, n.67 [citado 2013-05-04], pp. 231-255. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342008000200009.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA (1998). Ministerio de Educación Nacional (MEN).

- LÓPEZ, Gladys Stella; ARCINIEGAS LAGOS, (2004) Esperanza. *Metacognición, lectura y construcción de conocimientos. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. UNESCO, Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Volumen 5. Universidad del Valle. Escuela de ciencias del lenguaje.
- MARRO, M. y A. Dellamea (1994) Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- MARTÍNEZ CARRANSO, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, No. 20. Julio. 165-193. Universidad del Norte, Colombia. Consultado en junio de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>.
- MARTÍNEZ GÓMEZ, Andrés (2011). Aportes del Modelo Psicolingüístico a la escritura. Colección aula abierta, cooperativa editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- MÉNDEZ, Ximena (1997). El Modelo Clínico de Intervención Psicosocial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Concepción de Chile. En Revista de Servicio Social Vol 1 No. 1 (Mayo-Noviembre de 1998)
- ONG, Walter (1994) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARRA, Marina. 1998. Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica. Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, (Colombia).
- PÉREZ ABRIL, Mauricio; RINCÓN BONILLA, Gloria (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la

cultura académica el país. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS. ISBN: 978-958-716-628-6. Bogotá.

- SÁNCHEZ, J. (Coord). (2007). Saber escribir. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, España: Mcgraw Hill
- SANTIAGO GALVIS, Álvaro William; CASTILLO PERILLA, Myriam Cecilia (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Serie pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá,.D.C.
- TORRES, S. y BARRIOS, O. (2007). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona:Octaedro.
- Universitas Psychologica. Pontificia Universidad Javeriana. ISSN (Versión impresa): 1657-9267. COLOMBIA. *Funcionamiento Metacognitivo De Estudiantes Univesitarios Durante La Escritura De Reseñas Analíticas*. Solanlly Ochoa Angrino, Lucero Aragón Espinosa. 2007.
- VAN DIJK, Teun (1978). La Ciencia del Texto. Editorial Paidós Mexicana, S.A. México D.F.
- VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. (2005) Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Siglo XXI editores de España editores S.A. España.

# **A N E X O S**

## ANEXO A



### PLAN DE ASIGNATURA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA

---

#### 1. INFORMACIÓN GENERAL

<b>Asignatura:</b>	Comprensión y Producción de Textos I-II
<b>Área:</b>	Lingüística
<b>Semestre:</b>	I-II
<b>Programa:</b>	Licenciatura en Lengua Castellana
<b>Número de Créditos:</b>	4
<b>Número de horas semanales</b>	4
<b>Docente:</b>	JUAN GABRIEL URIBE AGÁMEZ
<b>E-mail:</b>	juangabrielua@hotmail.com
<b>Fecha de actualización</b>	Febrero de 2010

#### 1. JUSTIFICACIÓN



Existen múltiples razones que justifican la inclusión de la asignatura Comprensión y producción de textos en los dos primeros semestres de la Licenciatura Castellana. Veamos algunas de éstas:

- El acceso al conocimiento sólo es posible, en un alto

porcentaje, a través de la lectura y la escritura. Son éstos los ejes estructuradores del proceso académico e investigativo, en todos los niveles, pues, el conocimiento que circula en el mundo se expresa mediante diferentes modalidades de textos escritos. Pero en Colombia, la Institución Educativa no ha resuelto el grave problema de bajas competencias comunicativas de los estudiantes, desde la primaria, pasando por el bachillerato, hasta llegar a la universidad. Por tal motivo, el estudiante universitario inicial no es capaz de leer más allá del nivel literal, ni escribir coherentemente lo que piensa; además de tener una deficiente competencia oral y discursiva. Lo anterior se conoce como analfabetismo funcional.

- A nivel de educación básica y media, por ejemplo, los resultados de las evaluaciones que se realizan cada año (SABER-ICFES-SNE), son desastrosos y desalentadores. A manera de diagnóstico, los resultados de la prueba SABER de 2002 nos presenta los siguientes problemas:

- No hay producción de textos, hay escritura oracional.
- No se reconocen diferentes tipos de textos.
- Falta cohesión en los escritos de los niños.
- No se usan los signos de puntuación en los escritos.
- No se reconocen las intenciones de la comunicación.
- Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos.
- Hay dificultad en la lectura crítica.

Estos y muchos otros problemas se reflejan en el estudiante que ingresa a la universidad. Lo que resulta difícil subsanar, si se tiene en cuenta que se trataría de superar en un año, aproximadamente, lo que la escuela dejó de hacer en once años. Claro, que no es la escuela la única responsable, sino el sistema educativo en general, que no ha propendido por atacar, sistemáticamente, el viejo problema de bajos niveles de lectura y escritura.

Potenciar al máximo las competencias para leer, escribir y expresar oralmente es esencial para el avance científico, tecnológico y cultural de un país. Por eso, países como los Estados Unidos y Japón se preocupan porque sus ciudadanos alcancen un alto nivel de competencia lectora y de producción escrita. En este



caso, por ejemplo, se comenta que “gran parte del éxito japonés proviene del hecho que sus obreros pueden interpretar matemática avanzada, leer planos complejos y llevar a cabo tareas sofisticada en plantas, y lo hacen mejor que sus contrapartes americanos” (Gutiérrez, Luis).

Con toda seguridad, el éxito o el fracaso de la gran mayoría de los profesionales de un país, está asociado al nivel de competencias comunicativas que éstos posean; para muchos es difícil comprender los procesos de una empresa, luego no son capaces de proponer e innovar; otros, tienen dominios de conocimientos específicos, pero no saben comunicarlo, entonces pasan por desapercibidos o mediocres; a otros, sobre todo en la actualidad, les va muy mal en estudios postgraduales, sencillamente porque sus niveles de lectura, de escritura y de expresión oral son demasiado deficientes. Igualmente, para los estudiantes de los últimos semestres de todos los programas a nivel nacional con la presentación del examen ECAES, se nota claramente la deficiencia en los procesos de lecto-escritura.

Ahora bien, en el ámbito académico universitario colombiano son bastante visibles las falencias en el campo comunicativo. Y son tan notables que, inclusive, hay quienes desdeñan la importancia y trascendencia del lenguaje en el contexto del conocimiento, para justificar su ignorancia e impotencia lingüística. De ahí que exista una gran inconsistencia entre el conocimiento que se produce en la universidad y la manera como se expresa o se comunica, si es que se comunica. De tal forma que, tanto docentes como estudiantes y administradores de la universidad, deberían acceder a un buen nivel de competencia en lenguaje, para que el discurso que fluya sea contundente y aprovechable.

En este contexto, la Universidad de Córdoba, se ha propuesto, a través del Departamento de Español y Literatura, implementar en los dos primeros semestres de todas las carreras, una cátedra denominada Comprensión y Producción de Textos o competencias comunicativas, que enfatizará en el desarrollo de habilidades de los estudiantes para leer a nivel crítico-intertextual, escribir con cohesión y coherencia y, expresarse oralmente de manera adecuada. Esta propuesta favorecerá el ingreso de los estudiantes al nuevo sistema de créditos académicos y al consiguiente trabajo independiente, el cual, como

sabemos, sería imposible para toda persona que no posea altas competencias comunicativas.

## **2. OBJETIVOS**

- Potenciar el nivel de competencias comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Córdoba, a partir de ejercicios permanentes de comprensión de lectura y producción de diferentes clases de textos, que les permitan asimilar y producir conocimientos, de manera autónoma.
- Brindar la posibilidad, a los estudiantes de primero y segundo semestres de comprender, desde los textos, el entramado lingüístico de la lengua materna, para facilitarles su ejercicio académico e investigativo en todas las áreas del conocimiento.
- Aportar a los estudiantes las herramientas lingüísticas básicas que les permitan comprender a profundidad los textos leídos; redactar con cohesión y coherencia diferentes clases de textos, de acuerdo con la situación comunicativa; y expresarse con precisión y claridad en los eventos en que les corresponda sustentar sus conocimientos.

## **3. COMPETENCIAS**



- Lee críticamente textos expositivos, argumentativos y narrativos, dando cuenta de la superestructura, macroestructura, intención comunicativa y estilo de éstos.
- Redacta textos expositivos y argumentativos tales como: resúmenes, reseñas, relatorías, informes, ponencias, artículos, ensayos, entre otros, conservando una estructura lingüística coherente con la situación de enunciación.

- Expresa oralmente, con claridad y rigor conceptual, los conocimientos producidos a partir de lecturas y ejercicios de investigación.
- Comprende y valora la importancia del lenguaje como medio de expresión y de intercambio académico y científico.

## 4. CONTENIDO

### 4.1 FUNDAMENTACIÓN. (I SEMESTRE)

Importancia de la lectura en la universidad (lectura de sensibilización)

Niveles de lectura (aplicación de taller de comprensión)

- Lectura literal.
- Lectura inferencial.
- Lectura crítico-intertextual.

Actores, operadores y factores que influyen en la lectura

Leer y resumir: el resumen, el mapa conceptual, el cuadro sinóptico

La lectura de diferentes tipo de discursos: Literario, periodístico-argumentativo, el científico, el jurídico

La lectura de imágenes y figuras: imágenes, figuras, cuadros, gráficos.

Normas ortográficas.

- Acentuación.
  - Signos de puntuación.
- El párrafo.

- Clases de párrafo.
  - Procedimientos empleados en la elaboración de párrafos
  - Cohesión y coherencia
  - Conectores lógicos.
- Presentación de trabajos escritos.

- Normas ICONTEC
- Estructura de trabajos escritos

### 4.2 PROFUNDIZACIÓN (II SEMESTRE)

Análisis y producción de textos académicos.

- Guía técnica para la elaboración de ensayos
- Exposiciones orales con parámetros establecidos
- Taller de análisis y producción de textos descriptivos, expositivos, argumentativos, narrativos

- Taller de análisis y producción de comentarios.
- Taller de análisis y producción de reseñas.
- Taller de análisis y producción de informes
- Taller de análisis y producción de relatorías

## **5. METODOLOGÍA**

Metodológicamente se privilegia la estrategia del seminario-taller, que permita aprender haciendo. En el marco de éstos la consigna será “leer para pensar, y pensar para escribir y ser leído”. El seminario taller facilitará el trabajo independiente, ajustado al sistema de créditos académicos y a la flexibilidad curricular propuestas por las normas educativas vigentes. Así, cada encuentro semanal se constituye en un seminario taller, en el cual se brindan orientaciones por parte del profesor, se socializan las experiencias de los estudiantes y se evalúan los resultados. Para tal efecto, los docentes, proveerán módulos guías a los estudiantes para orientar el trabajo independiente.

## **6. EVALUACIÓN**

Teniendo en cuenta lo dispuesto en el Reglamento Académico Estudiantil, las notas parciales serán tres y una definitiva, cada nota parcial tendrá un valor del 33.3%.

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

- Arango Betancourt, Ignacio. Método de lectura en la Universidad. Medellín: 1995.

- Ávila, Fernando. Dígalos sin errores. Bogotá: Norma, 2002.
- Bustamante, Guillermo y Otros. El concepto de competencia. Bogotá: Alejandría, 2002.
- Castañeda, Luz Stella y Henao, José Ignacio. La lectura en la universidad. Medellín: Uniantioquia, 1995.
- Cerro Robles, Leandro. Textos y pedagogía. Bogotá: Uniexternado, 1995
- Díaz, Álvaro. Aproximación al texto escrito. Medellín: Lealón, 1987.
- Diccionario de la lengua española. RAE. XXII edición. Madrid, 2001.
- Jaramillo, Javier y Manjarrés, Esperanza, Pedagogía de la escritura creadora. Bogotá: Magisterio, 1998.
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante, Guillermo. Los procesos de la lectura. Bogotá: Magisterio, 1995.
- ----- . Los procesos de la escritura. Bogotá: Magisterio, 1996.
- Lyons, John. Lenguaje, significado y contexto. Barcelona: Paidós, 1995.
- Martínez, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Cali: Univalle, 2001.
- Mc. Cormick, Lucy. Didáctica de la escritura. Buenos Aires: AIQUE, 1997.
- MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: 1998.
- Mier, Raymundo. Introducción al análisis de textos. México: Trillas, 1990.
- Normas ICONTEC:
- Ortografía de la lengua española. RAE. Madrid, 1999.
- Otero, Néstor. Semiología de la lectura. Bogotá: CERLALC, 1992.
- Serafín, María Teresa. Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós, 1985.
- Van Dijk, Teun. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1997.
- Van Dijk----- . Texto y contexto. Madrid: Cátedra. 1998
- Weston, Anthony. Las claves de la argumentación.
- NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS HACIAS LAS PRÁCTICAS DEL DISCURSO. Ecoe Ediciones. Bogotá 2008.

## 7.1 BIBLIOGRAFIA VIRTUAL

- <http://www.terra.es/>
- En esta página puedes tener acceso a otras a través de hipervínculos. Dichas páginas tienen actividades diversas de lengua castellana.
- <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Enlaces-Links/Gramatica/Gram%C3%A1tica.htm>
- Una página electrónica que tiene hipervínculos con muchas otras páginas sobre gramática y otros aspectos relacionados con el lenguaje.

- <http://www.desocupadolector.net>
- Abundantes ejercicios de gramática y de literatura puedes consultar aquí.
- [http://ortografiacantada.com/index.html#Programa de Ortografía:](http://ortografiacantada.com/index.html#Programa_de_Ortografía)
- <http://lenguayliteratura.org>
- Una buena página de lengua y literatura. En el Enlace Interactivos puedes encontrar ejercicios de lengua.
- <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/>
- Excelente página interactiva de lengua y literatura
- [http://www.educagua.com/Zonas/Recursos/literatura\\_.htm](http://www.educagua.com/Zonas/Recursos/literatura_.htm)

## 7.2. LECTURAS RECOMENDADAS

Estas lecturas pueden servir como objeto de estudios para las prácticas de escritura de textos como la reseña literaria.

- |  |   |
|--|---|
| • NARRACIONES<br>EXTRAORDINARIAS. EDGAR<br>ALLAN POE                       | • BUDA BLUES. MARIO<br>MENDOZA                      |
| • CÓNDORES NO ENTIERRAN<br>TODOS LOS DÍAS. GUSTAVO<br>ÁLVAREZ GARDEAZABAL. | • TRAVESURAS DE LA NIÑA<br>MALA. MARIO VARGAS LLOSA |

## **ANEXO B**

### **ENCUESTA SOBRE PERCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA**

**Marca la opción que consideres adecuada para cada enunciado:**

**1. Cuando estás leyendo o estudiando, si no entiendes una palabra la mejor acción es:**

- a. Saltársela, en la medida en que una sola palabra no influye en la comprensión del texto
- b. Leerla varias veces hasta aprenderla de memoria
- c. Intentar descubrir su significado a partir del contexto

**2. Al momento de estudiar, conocer el tipo de preguntas del examen:**

- a. No tiene gran importancia, lo fundamental es estudiar los temas
- b. Es interesante en cualquier caso, pues te indica cómo tienes que estudiar
- c. Es importante siempre que no domines bien el tema

**3. Cuando intentas comprender un texto, lo que tú sabes sobre el tema de que trata:**

- a. Condiciona en gran medida el grado de comprensión
- b. Es poco importante, es más decisivo el interés por ampliar conocimientos
- c. Carece de importancia; lo decisivo es la atención y las veces que se lee

**4. Leer un texto o párrafo varias veces para comprenderlo:**

- a. No merece la pena, si no lo entiendes a la primera no lo entenderás luego
- b. Es lo más adecuado cuando no lo has entendido en una primera lectura
- c. Es conveniente a veces, cuando dispones de mucho de estudio

**5. Al momento de resumir, lo que más importancia tiene es:**

- a. Elegir bien las palabras para no repetirlas

- b. Que no aparezcan ideas secundarias
  - c. No olvidarse de ninguna idea que esté en el texto
- 6. No has comprendido bien un texto siempre que:**
- a. No seas capaz de resumirlo correctamente
  - b. No puedas recordar todos sus detalles
  - c. No puedas recitar todas las ideas que contiene
- 7. No saber relacionar entre sí los diferentes párrafos de un texto:**
- a. No tiene mayor interés, lo importante es entender lo que dice
  - b. Puede ser o no importante, dependiendo del tipo de texto
  - c. Puede indicarnos que no se ha comprendido totalmente el texto
- 8. Señala cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera**
- a. Lo fundamental de un resumen bien hecho es no inventar nada
  - b. En un resumen nunca pueden aparecer todas las ideas de un texto
  - c. Para resumir bien, lo importante es no olvidarte de nada
- 9. Utilizar tus propias palabras y expresiones cuando resumes para expresar las ideas del texto:**
- a. Suele indicar que el resumen no está demasiado bien
  - b. Es un signo de que has trabajado mucho tu resumen
  - c. Es peligroso, en la medida en que nunca estás seguro de reflejar lo que dice el texto.
- 10. Cuando estudias, lo más importante es:**
- a. Memorizar
  - b. Retener
  - c. Comprender



## **ANEXO C**

### **ARTÍCULO**

#### **Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades. Ambientes y ecosistemas de aprendizaje en la educación superior**

**Fabio Jurado Valencia**

Instituto de Investigación en Educación

Facultad de ciencias humanas

Universidad Nacional de Colombia

DURANTE LAS DÉCADAS DE 1990 y 2000 la demanda por parte de los profesores universitarios de una actualización en el campo de la pedagogía ha sido cada vez más intensa. Ello deviene de la preocupación y la autocrítica de los mismos profesores sobre sus propias prácticas de aula, lo cual ha implicado formular interrogantes sobre aspectos relacionados con la evaluación, la transposición pedagógica, la interacción con los estudiantes, la lectura, la producción escrita y la función de la investigación en la docencia. Al respecto, es necesario ubicar el problema en el terreno de la naturaleza que caracteriza a la educación formal hoy: las aulas ya no son los espacios exclusivos para «impartir conocimiento» o «dictar clase»; son, más bien, espacios para el foro sobre el conocimiento y sobre su pertinencia social, pues ahora, como nunca antes, se ha favorecido el acceso al conocimiento a través de los medios virtuales y la hipermedia y, por otro lado, es notable la tendencia del estudiante hacia la pregunta sobre el sentido de lo que habría que aprender en qué disciplina o en qué profesión y para qué sociedad, ahora que se ha flexibilizado el acceso al conocimiento.

Los jóvenes universitarios buscan unas relaciones más genuinas con sus profesores y, en consecuencia, inquietan por pedagogías innovadoras que propicien interacciones significativas, como las que se construyen en los viajes por las autopistas virtuales. Esto implica reconocer la potencialidad intelectual de los jóvenes en un ámbito de horizontes de expectativas muy heterogéneos. El asunto fundamental está en cómo mantener activa dicha potencialidad, sobre todo en los primeros semestres de cada carrera, cuando el estudiante, proveniente de un bachillerato que no lo ha iniciado en ningún campo («bachillerato académico», se le llama), se encuentra abruptamente con un plan

de estudios que seleccionó al azar o, si acaso, eligió impulsado por un imaginario social. En Colombia no tenemos una educación media que ayude a los jóvenes a identificar sus campos de profundización de manera temprana, como lo hacen las preparatorias de México (seis semestres), la educación polimodal en Argentina (tres años), la enseñanza media en Brasil (tres años) o los cuatro años de educación media en Chile, experiencias que de algún modo proporcionan señales, desde la profundización en campos específicos (en los dos últimos años, por ejemplo, en el caso de Chile), sobre qué estudiar en la universidad o en cuál oficio incursionar para el desempeño laboral.

Después de un bachillerato que recalca en la acumulación de información, o en la recapitulación de lo ya visto en los grados anteriores al grado once, como ocurre en Colombia, es difícil esperar que los jóvenes entronicen rápidamente los códigos de las carreras universitarias. Las dificultades para leer y escribir, y para la argumentación oral, se relacionan no con un déficit intelectual, sino con una actitud expectante frente a discursos que resultan extraños y desconocidos, cuando por primera vez se incursiona en una determinada gramática. Nadie puede leer y escribir sin horizonte; en consecuencia, únicamente hacia la mitad de las carreras los estudiantes logran cualificar estas competencias fundamentales: solo cuando han podido construir una identidad con el campo y acceder a un dominio de su gramática.

Entonces cabe preguntarse por los ambientes de aprendizaje en cada uno de los estadios de la formación universitaria. ¿Se construyen ambientes de aprendizaje según los contextos reales de estas aulas en las que habitan los jóvenes que apenas van a iniciarse en un campo de formación disciplinar? Si entendemos el ambiente de aprendizaje como un ecosistema en el que participan sujetos movidos por un espíritu hacia la indagación, sujetos que interactúan en un entorno y orientados por un problema (nadie puede estudiar de manera auténtica si no es porque lo mueve un problema), sujetos con relaciones de interdependencia que buscan equilibrios con las cosas ocupadas en el espacio en el que se actúa (las proxemias), es necesario caracterizar dichos ambientes e identificar sus potencialidades.

Quizás la mayor dificultad para lograr ambientes de aprendizaje lo suficientemente potentes como para garantizar la formulación de preguntas argumentadas, y cierto estado de euforia frente al conocimiento por aprehender, se encuentra en los dos primeros semestres de todas las carreras. Cuando las carreras no tienen un ciclo de base que, más allá de la especialidad, propicie el análisis de los problemas que atañen al país o que permita identificar los roles sociales de los universitarios en

formación, esto es, el reconocimiento de los contextos, todo lo que el estudiante recibe en ese primer año puede resultar artificial.

¿Cuál puede ser, por ejemplo, el ambiente de aprendizaje más propicio en el primer semestre de carreras como Diseño Gráfico, Diseño Industrial o Arquitectura? No cabe duda que la exploración desde los sentidos y la perspectiva de las emociones al descubrir cómo son las cosas, y qué otras cosas pueden hacerse con las cosas, constituye una experiencia fundamental en ese proceso de iniciación implicado en el acceso al conocimiento de un mundo por descubrir. Los miedos y las inhibiciones son inevitables en este proceso, pero solo se pueden afrontar descubriendo cómo son las cosas que las producen. Oler las cosas, palparlas, oírlas, contemplarlas visualmente y gustarlas, otorgan seguridad al sujeto que se mueve por el saber. Finalmente se trata de confirmar si la singularidad de estas cosas es el mundo buscado-deseado o es otro.

En general, a un profesor siempre le asalta la duda sobre por dónde empezar cuando se encuentra en una aula de clase con un grupo de muchachos y muchachas que todavía no sabe si esa es su carrera o es otra; ya Ortega y Gasset se planteaba este dilema en la década de 1930; las carreras «son esquemas sociales de vida», nos dice; la *carrera*, que elegimos «no coincide nunca exactamente con lo que tiene que ser nuestra vida: incluye cosas que no nos interesan»; lo más terrible es reconocer que las carreras son meros imaginarios sociales, su elección no deviene de una actitud epistémica, de una necesidad profunda del sujeto que se conmueve por los dilemas del mundo; «hay un cierto carácter estupefaciente en la elección de una carrera», señala Ortega y Gasset (1986).

A los profesores de primer semestre les corresponde confirmar o negar la confirmación. Por eso deberían estar investidos de unas características muy particulares: saber leer las expectativas de los jóvenes, privilegiar sus voces, los anima a nombrar el mundo. Greimas y Fontanille (1994) dirían que antes que acentuar el conocimiento formal (lo cognitivo) el énfasis ha de ponerse en la afectividad y en la emoción (la *timia*) como condición para saber-poder actuar (lo pragmático) con el saber (el conocimiento). Nadie puede aprender un conocimiento académico si no es porque construye un horizonte (sabe para dónde va) y tal horizonte deviene de una búsqueda, de un deseo. Ortega y Gasset insiste en la tarea de la pedagogía: se trata de hacer sentir la necesidad del conocimiento y no creer que nuestra labor como profesores es impartir el conocimiento, como si este se pudiera transmitir de sujeto a sujeto.

Se podrían caracterizar las modalidades pedagógicas según los énfasis en estas tres dimensiones: hay profesores que desde el principio de la clase ponen el acento en lo propiamente cognitivo (son los profesores que entran de lleno en el tema o que llenan el tablero de ecuaciones sin contexto alguno); otros enfatizan en las actividades ubicándolas en situaciones específicas (son los profesores pragmáticos) y otros ponen el énfasis en las emociones y en los afectos (son los profesores eufóricos). Pero el problema no está en los énfasis en sí, sino en su carácter reductivo: anclar en una sola dimensión la labor docente. El reto pedagógico radica en cómo crear una relación interactuante y de movimiento dialéctico entre las tres dimensiones.

En una experiencia reciente sobre el balance de las modalidades pedagógicas más recurrentes en carreras como Arquitectura \ artes Plásticas se mostraba cómo la permanencia del estudiante estas carreras estaba determinada definitivamente por el énfasis modalidades pedagógicas apoyadas en la timia (las sensaciones las situaciones emotivas) más que en el conocimiento como instructor separado y especializado; no obstante, se señalaba la preocupación del profesor por establecer un enlace entre la vi-ncia del descubrimiento de la singularidad de las cosas a través las acciones y su representación en un constructo teórico; de allí lectura de la obra de Bachelard y de Merleau Ponty, no como el deber de leer a estos autores sino como una manera de sistematizar experiencia y de afirmar la comprensión de los fenómenos ex-Timentados; algo así como identificar una especie de metatimia: confirmo lo que siento cuando leo que otros también lo han ex-trimentado. Entonces las emociones convergen en lo cognitivo y cognitivo solo es posible porque una pulsión así lo requiere.

Los ecosistemas de aprendizaje no pre-existen, se construyen reconstruyen de manera continua, según las condiciones para la interacción. En el caso de los espacios formales para el aprendizaje, como las aulas o los laboratorios, los discursos de los docentes y sus acciones propician el ingreso de los estudiantes a un ambiente que, paulatinamente, se va configurando. El ambiente no es entonces meramente físico —podríamos tener aulas dotadas con todos los litamentos técnicos y ello no es una garantía para lograr am-entes significativos de aprendizaje; tenemos aulas, como ocurre i las universidades públicas, con los signos del deterioro (oscuras con pupitres destartalados), y sin embargo esto no es un obstáculo para lograr ambientes que potencien las interacciones para aprendizaje—. El ambiente de aprendizaje, su ecosistema, es, sobre todo, una construcción simbólica: solo posible por los linajes circulantes, activados por estudiantes y profesores, y por los objetos cognitivos que les son inherentes. Solo porque el deseo por escribir algo nuevo los anima a unos y a otros, puede

decirse que el ecosistema se sostiene. Por supuesto que entre mejores condiciones espaciales haya, habrá una mayor posibilidad para la cualificación de las interacciones: hoy no es lo mismo interactuar en un aula en la que los estudiantes y el profesor se miran cara a cara alrededor de una mesa rectangular, que cuando cada estudiante ocupa un pupitre unipersonal y solo puede ver las espaldas de quienes están delante suyo y la figura de un profesor que habla y habla y no propicia la interpelación.

Entonces las relaciones proxémicas no están dadas por los niveles de distancia física entre los profesores y los estudiantes sino por los niveles de distancia entre la voz de unos y otros. Según sea la voz (entendida como punto de vista y como estilo genuino en la comunicación), es decir, el discurso y la gestualidad que lo acompaña, podemos identificar ecosistemas malsanos, con ambientes contaminados y enfermizos. La situación del ambiente de las aulas en donde una voz es protagónica y unilateral (como una monofonía) genera ambientes irrespirables que empujan hacia la búsqueda del mundo de afuera: ¿es por esto que los estudiantes salen y entran del aula, mientras la clase transcurre? Lo contrario es la presencia de una voz que sensibiliza, provoca y hace sentir la necesidad de saber, es la voz que invita a la búsqueda y la deliberación.

El sincretismo entre la voz y la gestualidad corporal produce un determinado efecto en el contexto de la educación formal: o resulta un estereotipo o provoca las reacciones que se esperan en toda situación deseante de saber: la réplica, la contradicción, el contraejemplo. En todo caso, el lenguaje no es nunca neutral; al contrario, revela al sujeto; y los sujetos se leen entre sí en el escenario pedagógico, si funciona como tal: sujetos que aprenden a partir de la heterodoxia (Bajtin, 1982: 200). El lenguaje no son solo palabras; en el aula no escuchamos o leemos palabras atomizadas, reconocemos universos de sentido. La fuerza auténtica de la enunciación emerge de manera más natural cuando los sujetos que aprenden se ven cara a cara, como cuando las sesiones se desarrollan en torno a una mesa, contrario a lo que ocurre en los salones tradicionales con los pupitres unipersonales; esta proxemia funda interacciones discursivas más abiertas y genuinas.

Los postulados de Bajtin (1997) y Voloshinov (1992) son fundamentales para considerar esta relación entre lenguaje y pedagogía:

La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma. Surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más

estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido.

He aquí las características y las valoraciones que solemos contribuir a los enunciados determinados de la vida real: «es mentira», «es verdad», «está dicho atrevidamente», «no había que decirlo», etc.

Entonces, estas y otras valoraciones semejantes, no importa qué criterio las dirige —ético, cognoscitivo, político u otro—, abarcan más lejos y más extensamente lo que se encuentra en el aspecto propiamente verbal, lingüístico del enunciado: junto con la palabra abordan también la situación extraverbal de la enunciación [...]. (Bajtin, 1997:113)

Este es el asunto fundamental en los ambientes de aprendizaje: los sentidos que se reconstruyen y que producen relaciones nuevas distintas entre quienes intervienen en el ecosistema, sujetos que afrontan desequilibrios y convergen en relaciones con una cierta estabilidad cuando se trata de recapitular lo aprendido y de identificar las rutas para seguir explorando. Seguir explorando, luego de los balances, presupone, como anota Wittrock, «[...] las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos» (1989: 291).

Hay un momento en el que las exploraciones alcanzan sus dinámicas a través de la constitución de redes académicas; este es otro aspecto fundamental en los ambientes de aprendizaje que se construyen más allá de las aulas canónicas: a partir de diversas interacciones los jóvenes aprenden entre sí y los profesores no son más que otros interlocutores que, por su experticia, ayudan mantener el ritmo de dichas interacciones. Por tanto, estas consideraciones ameritan establecer los enlaces entre pedagogías y experiencias de investigación, porque no es posible considerar el oficio de ser maestro sin esa fuerza potente que activa el pensamiento y el lenguaje: la investigación.

### **La necesidad de investigar sobre las prácticas pedagógicas universitarias**

Cuando se habla de investigación en el aula es muy común asociarla únicamente con la educación básica y media; rara vez el acto pedagógico en el aula universitaria aparece como problema de investigación. En el campo de la investigación en la educación superior, aparecen problemas como los relacionados con el «rendimiento» de los estudiantes, la «repitencia» de cursos, la deserción, el bajo índice de estudiantes que ingresan (baja cobertura) y se gradúan, las grandes limitaciones y el poco impacto de las reformas académicas, pero rara vez encontramos proyectos de largo aliento que apunten

hacia los eventos pedagógicos en el desarrollo de una clase o una secuencia de clases, que permitan describir las prácticas docentes y las modalidades pedagógicas más recurrentes en la educación superior.

Frente al problema de las pedagogías en la educación superior se suele responder con cursillos de «actualización didáctica», con la pretensión de que es posible enseñar a enseñar, obviando el problema relacionado con la identidad en el saber-hacer docencia. Señalemos una posición categórica desde ahora: no hay métodos pedagógicos preexistentes, pues éstos se construyen, se transforman y se aprehenden en la acción misma, cuando quien ejerce la docencia sabe que su función es política (es formador) y decisiva (tiene unos efectos) en la configuración del relevo generacional y en la definición de un proyecto social (la educación tampoco es neutra). El maestro universitario requiere, por supuesto, un conocimiento básico de fuentes relacionadas con la educación y la pedagogía, pero no como información sino como modos que propician procesos desestructurantes de los esquemas intelectuales a través de los cuales comunica aquello que sabe (es su formación epistemológica). El asunto complejo está en saber reconocer las singularidades de los destinatarios a quienes dirige su discurso: jóvenes que hoy se sienten incómodos en las aulas de lápiz y papel.

Varias connotaciones subyacen a la reflexión sobre las pedagogías, la docencia universitaria y su relación con la investigación:

- El docente universitario recontextualiza —parafrasea, glosa, comenta, informa— discursos que provienen de fuentes consideradas universales en torno a un tópico afín al área de trabajo. El estudiante lee —es lo que se espera— dichas fuentes y sabe devolver también —parafrasea, glosa, comenta, informa— lo relevante en dichas fuentes.
- La investigación aparece como una impregnación en el discurso pedagógico del docente universitario y proviene de los desarrollos de un proyecto, ya terminado o en proceso: es el caso del profesor que orienta sus cursos y seminarios siempre desde los resultados de investigaciones realizadas o en perspectiva; el carácter genuino de su discurso es resultado de los acentos que pone en lo que ha descubierto. El estudiante analiza dichos resultados y pregunta, contrastándolos con fuentes que ya conoce.
- El docente universitario asume la práctica como un acto de reflexión

permanente sobre lo que ocurre en la cotidianidad del aula: es el caso del profesor que hace de su propia práctica pedagógica un objeto de investigación, la sistematiza y retoma problemas formulados por los estudiantes para desde allí buscar el lugar para sus explicaciones. El efecto fundamental de la impregnación del discurso investigativo en el discurso pedagógico lo constituye, sin duda, la «contaminación» de ese flujo de ideas hacia la indagación que se espera sea sentida y apropiada por los estudiantes universitarios; no hay, además, otros modos para iniciar a los jóvenes universitarios en la formación investigativa si no es desde la experiencia de alguien que la ha vivido y la hace cercana. Así, contra los estereotipos de la docencia universitaria (el exceso de magistralidad enciclopédica) la impregnación del sentido de la investigación en el discurso pedagógico produce una dimensión seductora, generadora de asombros y consecuente con los principios de la universidad: la aprehensión problemática del conocimiento canónico y la búsqueda de conocimiento nuevo, lo cual implica la presencia de la pregunta, de la duda y de la réplica.

Cuando las clases se impregnan del ejemplo, o de la narración, que surge de la investigación adelantada por el profesor, el discurso parece alejarse de la simple repetición de las teorías consignadas en los libros, si bien éstas permanecen siempre latentes; de igual modo, por la potencia de la experiencia investigativa el profesor interroga por su propio quehacer y por las actitudes de los estudiantes. Es entonces cuando reajusta en el camino su propia práctica, reorientándola; ello presupone, necesariamente, la asunción flexible y abierta de las unidades curriculares; esto es, la flexibilidad de los cursos, seminarios, talleres o laboratorios, en aras de hacer sentir la investigación y la actitud hacia la transformación y no de forzar el cumplimiento de un programa, es decir, de cumplir solamente con un deber institucional.

En la docencia innovadora (sea en los pregrados o en los posgrados) el profesor habla a partir de la investigación propia, la que desarrolla, así como de sus convergencias o divergencias con las fuentes primarias, por las que ha de pasar también el estudiante, según las preguntas que el profesor mismo plantee. El discurso del profesor que habla con base en su investigación será siempre un discurso fresco, oxigenador y que generará preguntas y la discusión con sus estudiantes. El sentido de lo que se aprende está mediado por el contacto entre las fuentes universales, los hallazgos de la investigación del profesor y los problemas todavía sin resolver.



Al respecto, podría afirmarse que tal actividad es lo que hace todo docente universitario. Por eso es necesario poner en tela de juicio el término mismo de «investigación». Si entendemos por investigación la realización de consultas bibliográficas, necesarias para la planeación de las clases, estamos asumiendo la investigación de una manera muy restringida. Ni siquiera puede ser un paso en la investigación cuando la consulta es asumida como la consignación de información para dictársela a los estudiantes y para pedir que sea devuelta tal cual en las evaluaciones. No hemos de quitarle mérito al rigor de la consulta pero sí hemos de cuestionar el uso y abuso de ella.

Investigar no es simplemente consultar para transcribir lo consultado. El acto de la investigación presupone el «retorcimiento» de las teorías que son objeto de consulta. Y es este retorcimiento el que ha de interesarnos en el desarrollo de los cursos y seminarios de las distintas carreras o posgrados, así como en la formulación e implementación de los proyectos de investigación. Retorcer las teorías es interpelarlas, tomar distancia de ellas comprendiéndolas; identificar alguna fisura desde donde pueda emerger la conjetura; considerar que las teorías no son verdades absolutas y que, por el hecho mismo de pertenecer a una determinada disciplina científica, están abiertas para su reformulación o continuación, pues no existe ciencia acabada.

El otro extremo lo constituyen los profesores que, habiendo desarrollado una determinada investigación, no la consideran susceptible de ser integrada a los cursos mismos, porque parece no haber relación alguna entre lo que se «enseña» y lo que se investiga. Esto es grave y es necesario reconsiderar sus causas. De un lado, cabe preguntarse por las relaciones entre las líneas de investigación de los programas académicos y el componente curricular. De otro lado, es necesario reflexionar acerca de los criterios para la asignación de los cursos y los seminarios en cada plan de estudios y el reconocimiento o no a la experiencia de investigación de cada profesor. «¿Cuáles son los acervos investigativos de cada carrera?» es una pregunta necesaria si se quiere ajustar el plan de estudios o si se quiere que el plan sea cada vez más genuino.

En todo caso, si hay cierta distancia entre lo que se investiga y lo que se «enseña», hay una experiencia y unas sensaciones propias de la investigación que no se separan de las actuaciones discursivas del profesor investigador. Es decir, es imposible que el profesor que investiga decida no hacer sentir su

experiencia como investigador, pues su discurso pedagógico estará impregnado de dicha experiencia, si realmente está haciendo investigación. Entonces el problema es otro: es el de la identidad con el oficio, de ser profesor a falta de otro empleo, lo que conlleva a que asuma los compromisos académicos con alguna ligereza. O también podría darse el caso que referencia Jean Paul Resweber, cuando dice de los especialistas que «[...] han alcanzado esta posición de consolación y de equilibrio al precio de una división operada entre una enseñanza

Las teorías que son objeto de consulta. Y es este retorcimiento el que ha de interesarnos en el desarrollo de los cursos y seminarios de las distintas carreras o posgrados, así como en la formulación e implementación de los proyectos de investigación. Retorcer las teorías es interpelarlas, tomar distancia de ellas comprendiéndolas; identificar alguna fisura desde donde pueda emerger la conjetura; considerar que las teorías no son verdades absolutas y que, por el hecho mismo de pertenecer a una determinada disciplina científica, están abiertas para su reformulación o continuación, pues no existe ciencia acabada.

El otro extremo lo constituyen los profesores que, habiendo desarrollado una determinada investigación, no la consideran susceptible de ser integrada a los cursos mismos, porque parece no haber relación alguna entre lo que se «enseña» y lo que se investiga. Esto es grave y es necesario reconsiderar sus causas. De un lado, cabe preguntarse por las relaciones entre las líneas de investigación de los programas académicos y el componente curricular. De otro lado, es necesario reflexionar acerca de los criterios para la asignación de los cursos y los seminarios en cada plan de estudios y el reconocimiento o no a la experiencia de investigación de cada profesor. «¿Cuáles son los acervos investigativos de cada carrera?» es una pregunta necesaria si se quiere ajustar el plan de estudios o si se quiere que el plan sea cada vez más genuino.

En todo caso, si hay cierta distancia entre lo que se investiga y lo que se «enseña», hay una experiencia y unas sensaciones propias de la investigación que no se separan de las actuaciones discursivas del profesor investigador. Es decir, es imposible que el profesor que investiga decida no hacer sentir su experiencia como investigador, pues su discurso pedagógico estará impregnado de dicha experiencia, si realmente está haciendo investigación. Entonces el problema es otro: es el de la identidad con el oficio, de ser profesor a falta de otro empleo, lo que conlleva a que asuma los compromisos académicos con alguna ligereza. O también podría darse el caso que referencia Jean Paul Resweber, cuando dice de los especialistas que «[...] han alcanzado esta posición de

consolación y de equilibrio al precio de una división operada entre una enseñanza inmutable asumida por deber y una investigación solitaria llevada a cabo, por así decirlo, por placer (es decir, para consolarse de las miserias de la enseñanza)» (2001:15).

Es una necesidad epistemológica lograr que las configuraciones curriculares y sus desarrollos en el aula estén mediados por la experiencia de investigación del profesorado, pues se trata de tomar posición frente a los problemas más visibles de las disciplinas en juego y de ayudar a los estudiantes a entrar en contacto con dichos problemas, sobre todo en los actuales tiempos de acceso cada vez más ágil a la información por vía electrónica. Toda reforma académica en este sentido tiene que preguntarse por el acervo de investigaciones, socializadas a través de las publicaciones y de las ponencias de sus profesores, desde las cuales se tendrá que reconstruir o afinar el plan de estudios.

Para que el profesor pueda tomar posición frente a su campo disciplinario tiene que identificar lo que está en la punta, lo cual supone un re-conocimiento del «estado del arte» de lo que se ha investigado en dicho campo. Este conocimiento contribuye a la amplitud de las dos dimensiones que estamos abordando: el profesor puede identificar con solvencia problemas de investigación, sin caer en la repetición de investigaciones ya realizadas; así mismo, puede ayudar a que los estudiantes reconstruyan un panorama de los desarrollos de la disciplina correspondiente.

Ahora, es un lugar común afirmar que todo profesor universitario ha de tener un proyecto en desarrollo porque así lo solicita la universidad, más aun hoy, que circula el discurso de la acreditación, uno de cuyos requisitos se refiere a las investigaciones de los profesores. La «investigación» parece acomodarse al deber del profesor universitario y no a la necesidad; o, dicho de otro modo, no hay necesidad de investigar sino el deber de acoplarse a unas demandas institucionales; en estos casos, la investigación como tal no funciona. Estos son los casos en los que el profesor tiene «registrado» un proyecto del cual ni los estudiantes ni los colegas saben de sus singularidades o de sus desarrollos. En estas circunstancias la comunidad académica, entendida como una relación de pares dispuestos a construir colectivamente. Con estos prolegómenos es necesario establecer algunos acercamientos a los modelos de la investigación que determinan y pueden hacer realidad lo que denominamos «el rol de la investigación en las pedagogías y la docencia universitaria». No perdamos de vista los criterios: llamamos «investigación en el aula» al modo como el profesor recontextualiza o transpone los resultados de una investigación propia estableciendo los puentes con los propósitos

de los cursos, seminarios y laboratorios a su cargo. Dicho de otro modo, se trata de reconocer la presencia de la investigación en el aula, que no es la investigación sobre lo que ocurre en el aula, la cual también, como lo mostraremos, es importante.

Por otro lado, y sin excluir el criterio anterior, la investigación en el aula presupone una capacidad de observación, de descripción analítica de las interacciones discursivas y de las actitudes prevalecientes en el escenario del aula; hemos dicho que en este caso el profesor se ve a sí mismo, reflexiona y se traza preguntas frente a lo observado para apostarle a otras estrategias o trata de cohesionar las que le han funcionado; el carácter investigativo de esta segunda dimensión se sustenta en la materialización escrita de la experiencia: aquí, se trata de la investigación sobre lo que ocurre en el aula, lo cual conduce, con el tiempo, a una cualificación progresiva de la práctica pedagógica.

Ahora bien, nos hemos puesto en el lugar del profesor. Pero es necesario ponernos en el lugar del estudiante, pues todo lo anterior tiene sentido solo en relación con el estudiante y su lugar en el contexto del aula. Como ya lo mostramos, Ortega y Gasset (1986) definía el acto de estudiar del estudiante universitario como un acto estupefaciente:

«Y es el caso que nos encontramos con algo tan estupefaciente... Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar algo, así *in genere*, de saber, de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad» (1986: 67).

Ortega y Gasset iniciaba sus clases afirmando que estudiar la ciencia era una falsedad. Lo sustentaba diciendo que «[...] la situación del estudiante ante la ciencia es opuesta a la que ante esta tuvo su creador. Este no se encontró primero con ella y luego sintió la necesidad de poseerla, sino que primero sintió una necesidad vital y no científica y ella le llevó a buscar su satisfacción, y al encontrarla en unas ciertas ideas resultó que estas eran la ciencia» (67). De lo cual se colige que solo porque se siente la necesidad de afrontar un dilema el sujeto puede acceder a la ciencia, sentir su necesidad. Entonces, dirá Ortega, definitivamente lo que le compromete a un profesor es cómo hacer sentir la

necesidad de la ciencia en el estudiante, no cómo enseñarle la ciencia. En consecuencia, tendrá que trabajar más desde la provocación y la pregunta que desde programas taxativos.

Así, lo que está en juego en la práctica docente es un discurso que provoca hacia la necesidad de resolver ciertas situaciones que atañen al sujeto en el aquí-ahora. Si esa provocación funciona el estudiante asumirá su búsqueda de manera cautelosa, «lleno de suspicacia», sometiendo a la crítica el saber surgido de la búsqueda; lo hará con «el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean la ciencia» (68). Son sujetos que interpelan los discursos: lectores-escritores críticos.

### **Los remanentes de la investigación positivista en la docencia**

Las prácticas de «enseñanza» son siempre coherentes con determinadas visiones sobre la ciencia y sobre la investigación. Así, una visión positivista de la ciencia y de la investigación hace que las prácticas pedagógicas sean también positivistas, es decir, que recalen en lo que Erickson (1989) identifica como lo propio de la «eficacia docente» en la relación «proceso-producto-uniformidad» y de la investigación eficaz, en la perspectiva de la comprobación y La investigación positivista sobre la enseñanza parte del supuesto de que la historia se repite y lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo sitio y en sitios diferentes [...].

La investigación positivista sobre la enseñanza busca las características generales del profesor eficaz analíticamente generalizado [...].

La investigación y el desarrollo mediante el empleo de un enfoque positivista propio de la ciencia natural son posibles en el campo de la agricultura debido a la uniformidad de los fenómenos en consideración. Si bien la composición química del suelo puede variar de un terreno a otro, y las condiciones climáticas pueden variar de un año a otro, las variables fundamentales que se consideran —componentes químicos, estructuras genéticas de las plantas, la bioquímica del metabolismo y el crecimiento vegetal— son lo bastante constantes en cuanto a su forma y lo suficientemente limitadas en su alcance como para que se puedan efectuar

la investigación y el desarrollo a través de las operaciones de la medición reiterada, la predicción y la intervención experimental controlada. Este es un tipo de investigación que se realiza por medio del diseño y la puesta a prueba de «tratamiento» cuyos efectos se pueden controlar y cuyo funcionamiento se puede explicar haciendo referencia a un aparato teórico de leyes generales [...]. (1989: 223-224)

Pero no por esto puede considerarse que tal investigación —en la agricultura— converja en verdades inobjetables. Digamos que ese es un momento de la investigación, en el que, por ejemplo, los suelos se deterioran y los productos agrícolas pierden su calidad, como ha ocurrido con el café en Colombia. La «intervención experimental controlada» a través de la comparación y la observación continua y verificadora de hipótesis tiene su funcionalidad en este caso. Pero de allí a que este mismo procedimiento pueda traslaparse al campo de las ciencias sociales y, particularmente, a la investigación en educación, hay mucha distancia.

Sin embargo, en la década de 1970 en Norteamérica, y todavía intervención experimental controlada», propio del positivismo, fue tomado prestado para realizar «observación sistemática de aula» o para abordar problemas relacionados con educación. Lo que era sistemático, dice Erickson, «era el uso de las categorías predeterminadas, cuyo objeto era garantizar la uniformidad de las observaciones (confiabilidad) a través de distintos momentos de observación de la misma aula y entre diferentes aulas [...]» (226). El instrumento del test estandarizado constituía una de las estrategias para avalar lo sistemático y lo objetivo, así como el diseño y aplicación de ciertos procedimientos «experimentales» servían para mostrar los cambios entre un aula que era «intervenida», o «tratada», y un aula que no lo era:

[...] Posteriores estudios experimentales de «tratamiento» señalaron que cuando los profesores incrementaban ciertas conductas que, según mostraban los estudios correlacionales, se asociaban con aumentos en el rendimiento de los alumnos, en las aulas experimentales se producían, efectivamente, dichos aumentos [...]. Los alumnos de las aulas que recibían los tratamientos experimentales en algunos casos lograban mejores resultados en los test estandarizados que los niños de las aulas de control, en las que la frecuencia de la conducta docente recomendada era mucho menor. (1989: 226)

La investigación regulada por la observación del «grupo experimental» y su contraste con el «grupo control», constituye el referente procedimental más recurrente de la investigación positivista en ciencias sociales. Aquí la

investigación nunca tiene errores, el investigador nunca se equivoca, lo que se comprueba es una verdad de a puño, algo para satisfacer a quienes dudan de una certeza. La investigación se clausura felizmente. ¿Pero cuál es su impacto?, ¿qué transformaciones promueve? Casi nada.

## **Pedagogía y hermenéutica**

En contraste con la investigación de corte positivista-experimental, el modelo de investigación observacional, participativo e interpretativo, se caracteriza por la cautela de sus presuposiciones, pues no busca mostrar «verdades» sino puntos de vista frente a una situación que atañe a todos. Los investigadores participativos, o cooperativos, «observan, como los docentes experimentados, que el grupo de lectura de ayer no fue exactamente el mismo que hoy y que este momento en el grupo de lectura no es igual que el siguiente [...]» Por eso, «el mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados» (Erickson, 219).

La intersubjetividad (Voloshinov, 1992) es inherente a la investigación participativa, por la gama de significados que se cruzan de acuerdo con las percepciones de los participantes en la investigación —en nuestro caso el profesor y los estudiantes—. Los participantes dirimen, se animan con las contradicciones y cada error es una potencialidad para comprender el fenómeno observado. Pedagogía y hermenéutica se conjuntan con la investigación, porque se trata de seguir aprendiendo a través de la interpretación en la investigación. El sentido de la «eficacia docente» se transforma de lo meramente instrumental hacia una interacción que trasciende las rutinas:

Desde el punto de vista interpretativo, la eficacia docente es una cuestión propia de la naturaleza de la organización de la vida en el aula —lo que hemos denominado el currículo ejecutado—, cuya construcción es, en gran medida, pero no exclusivamente, responsabilidad del profesor en cuanto líder educativo. Es una cuestión de significado local y de política local, de la enseñanza como retórica (persuasión) y del consentimiento de los alumnos como fundamento de la legitimidad de esa persuasión y ese liderazgo por parte de un profesor. (Erickson, 232)

Bernstein diría, a su modo, que «la relación pedagógica también es un procedimiento para constituir una forma particular de conciencia en el otro» (2000: 39) y este otro no es exclusivamente el estudiante, pues el profesor vive igualmente esta constitución de conciencia cuando ha entronizado en un proceso de permanente reflexión sobre su práctica. La dimensión hermenéutica está dada en gran parte porque el profesor no está buscando culpabilidades fuera de sí, ni está recalando en los lugares comunes propios de la hipótesis del déficit (por ejemplo, decir que los estudiantes no tienen interés, los estudiantes no saben leer, no saben escribir, no saben hablar, no pueden abstraer, son perezosos...) sino que, al contrario, hace de esos lugares comunes unos lugares extraños, como bien lo hacen los etnógrafos. Hacer extraños esos lugares comunes no es más que «la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros», y es este el proyecto de un docente eximio, dice Erickson (227).

La transcripción, a la manera de un guión acerca de lo que ocurre en el desarrollo de una clase y la consecuente reflexión-interpretación de los múltiples signos (los verbales y los no verbales) que la constituyen, impulsa al docente hacia procesos de reconocimiento de su hacer y hacia posibilidades de transformación de sus roles. Solo como ejemplo veamos las características del formato propio del guión que resulta de la grabación y de la transcripción verbal. Se trata de una clase registrada en la carrera de biología en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el año 1992, en el marco de una investigación adelantada por Miguel Ángel Campos, Sara Gaspar y Cecilia López: «La asimilación de valores científicos: un proceso constructivo de carácter multidimensional»:

*Maestro:* (Inicia la clase dando una explicación sobre estructuras celulares).

[...] Se acuerdan que en mitocondrias podía haber, durante la diferenciación de la mitocondria, podía llegar a tener una estructura más o menos de ese tipo con... en forma de espiral, interconectadas unas con otras. Sí recuerdan, ¿no? Bueno, entonces esta es la imagen de un proplastidio que está en diferenciación hacia el cloroplasto, ¿sí? (Permanece parado al frente del salón, con las manos dentro de las bolsas del pantalón. Hay un silencio de nueve segundos). Aquí tenemos (señala la diapositiva), ¿ya los reconocen a estos, o no? (camina de frente a los alumnos, hay un silencio de cinco segundos y señala a un alumno con la mirada).



- Aparecen dudas de los alumnos («Maestro, ¿ahí cómo se pueden detectar los cloroplastos?»).
- Aparecen afirmaciones con autoridad académica del profesor («Y entonces lo que se ve acá como estroma está casi libre, de cíamos, de membranas, tilacoides, ¿no?... »).

Estas conclusiones, entre otras, nos permiten reconocer, como bien lo señalan los autores del análisis, que «el diálogo incluye formas de participación sobre contenidos específicos, indicaciones o solicitud de participación por parte del maestro. Contiene, por tanto, formas de expresarse y de actuar que constituyen la materialización del saber docente, del saber del alumno, del hacer docente, de las estrategias escolares del alumno; en suma, son actos específicos de carácter social que representan formas microsociales del quehacer científico» (Campos, Gaspar y López, 579).

Que no es la ciencia en sí la que se expresa en estas interacciones, nos lo muestra el movimiento heterogéneo de los registros verbales, que oscilan entre códigos restringidos (*¿ya los reconocen a estos, o no?... casi no tiene. Eh..., si acaso llega a tener alrededor de los granos de almidón membranas, ¿mjj?*) y la combinación de códigos elaborados y códigos restringidos (*este es un cromoplasto. Ese cromoplasto es eh... parecido, todavía tiene cierto parecido con los cloroplastos, pero ya tiene una organización con todos estos corpúsculos que son el otro tipo de sustancias que va acumulando*). Este es, sin duda, un buen ejemplo de cómo funciona la transposición pedagógica («recontextualización», la llama Bernstein), es decir, la transformación de un discurso primario (el discurso de la ciencia) a un discurso secundario (el discurso pedagógico, que alude a categorías propias de una ciencia).

### **La evaluación alternativa, la perspectiva holística y la dimensión ética**

Si por evaluación entendemos la emisión de juicios o la valoración de un suceso, de una actitud o de algo que es dicho, entonces la evaluación es inherente a toda situación de comunicación. No hay comunicación sin evaluación porque la comunicación se instaura cada vez que el otro reacciona, desentraña mensajes, identifica intenciones, caracteriza e imagina lo que le preguntarán o contestarán. Y quien habla siempre lo hace buscando la interlocución, tratando de persuadir, de atraer hacia sí a quien lo escucha. En síntesis: hay procesos evaluativos no formales, instaurados de manera no consciente entre los sujetos que

interactúan comunicativamente. La voz de quien habla está impregnada de juicios, ya sean implícitos o explícitos. La voz interior de quien escucha está soportada por el criterio o la conjetura. En todo caso, no hay neutralidad cada vez que alguien le habla a otro y cada vez que alguien interpreta a otro. Desde esta perspectiva, es innegable la autoevaluación permanente del sujeto: el que se mira a sí mismo cada vez que el otro le habla. Si el sujeto puede mirarse a sí mismo es porque sabe algo pero también sabe que algo le falta.

Siendo consecuentes con el tipo de evaluación que se ha venido reclamando en el desarrollo de los procesos académicos (evaluación por procesos, pertinencia de la autoevaluación, reconocimiento de los diferentes ritmos para aprender, promoción flexible, integración y no exclusión), es pertinente asumirla como un diálogo permanente y continuo. Solo desde esta perspectiva podemos asociar la evaluación con el fortalecimiento de competencias, entendidas éstas como desempeños idóneos e identificados respecto de la acción misma: es la acción lo que revela el tipo de competencia del sujeto. La competencia no es aprendida plenamente sino hasta que el hombre actúa. Y luego de que actúa se desencadenan diversas formas de competencia y de actuación.

Frente a los modelos de evaluación hechos, preexistentes, ajenos a la creatividad del docente, es necesario dar lugar a una estrategia de «evaluación alternativa», significando con ello que, cada vez que la estrategia no sea funcional, se requiere implementar paradigmas emergentes. Aquí hallamos la perspectiva holística, que alcanza su mayor potencialidad en la actitud investigativa-conjetural del docente: actitud posible, porque se hace preguntas y lanza hipótesis sobre lo que ocurre en el escenario de las aulas. Esto supone la integración y el enlace entre fenómenos diversos observados; integración, no sumatoria mecánica de resultados de exámenes. Se trataría de valorar los desempeños de los estudiantes a partir de la estructura profunda de sus acciones y de sus discursos: otra vez es la conjetura. Se puede conjeturar sobre aquello parece como lo más complejo en los estudiantes y entonces se construye el discurso pedagógico al introducir otras modalidades de la transposición y de los ejemplos, pero siempre dando a las voces de los estudiantes para propiciar la interacción insistimos, implica ponernos en su lugar: intentar pensar ellos piensan.

Así entonces, la investigación participativa o la investigación que sirve de apoyo para la planeación de los cursos, seminarios oratorios, presupone necesariamente una actividad de evaluación en permanente construcción. Pero no es una evaluación directiva cuyos destinatarios son exclusivamente los

estudiantes; evaluación sobre la investigación misma, sobre las estrategias usadas por el profesor y acerca de los tipos de discurso generados en el aula. Aquí es necesario apuntar algunas reflexiones, porque la evaluación es uno de los problemas más críticos en la docencia.

En primer lugar, la evaluación nunca es objetiva ni es exacta (aquí estamos tomando distancia de la visión positivista sobre la educación). La evaluación es necesariamente intersubjetiva, si entendemos por ello el encuentro o desencuentro de mundos de conciencia. Cuando el profesor pregunta, espera que algo sea dicho por el estudiante; cuando este responde, alguna reacción espera de su profesor. Cuando el profesor explica sin preguntar, espera tácitamente la pregunta del estudiante; la pregunta del estudiante es un más respecto del discurso del profesor. Los enunciados de unos u otros, así como las actitudes correspondientes, se impregnan de uno u otro de vista; aun el silencio constituye en sí un juicio, una relación; no hay, pues, neutralidad cuando se trata de abordar el problema de la evaluación.

El horizonte de espera, inherente al proceso comunicativo en la docencia, puede tensionar o no la interacción entre el profesor y el estudiante; si se tensiona, se prolonga un diálogo mediado por los roles y por las experiencias, en donde cada quien aprende algo nuevo, situación deseada, sin duda, en toda relación pedagógica. Es aquí en donde cabe preguntarse si es el diálogo lo que hace detonar la evaluación y la labor pedagógica o si, por el contrario, es la incomunicación (el aislamiento entre emisor y destinatario) lo que prevalece cuando se trata de saber si el otro sabe aquello que debería saber.

La evaluación solo tiene efectos contundentes en la medida en que propicie el diálogo y evite el acallamiento; hablamos del diálogo como interacción entre sujetos y entre saberes. En esta perspectiva dialógica de la evaluación no cabría el examen de carácter terminal, con el cual muchos profesores no esperan la construcción de interacciones con sus estudiantes sino el dato catastrófico de la cantidad de estudiantes que pierden, como manera de legitimar un poder y, en consecuencia, marcar una distancia sin puente: este es un asunto que compete a la ética docente y a la identidad con el rol de ser sujeto educador. En circunstancias tan negativas, propender para que un índice alto de estudiantes no aprueben un curso hace prevalecer la incomunicación, que no es más que la esquizofrenia: hablar, hablar, hablar sin considerar al interlocutor (Greimas, [1966]: 1971). La actitud investigativa, que habría de empujar hacia

preguntas e incertidumbres en torno a los desempeños de los estudiantes, es débil o está ausente.

En segundo lugar, al hacer un balance hoy sobre las concepciones dominantes en evaluación, es justo reconocer el abismo tan grande que se ha venido acentuando entre la educación básica y la educación universitaria. Mientras que en la formación básica se ha ido accediendo poco a poco a una evaluación abierta, flexible, dialogante y cualitativa, en la universidad, al contrario, siguen prevaleciendo los esquemas anacrónicos de la cuantificación y la verticalidad, inherentes además a una concepción de ciencia que se ancla todavía en tendencias positivistas: se busca que los estudiantes repitan verdades absolutas a través de definiciones mne-motécnicas, con poca provocación hacia la reflexión crítica.

En el documento sobre *Reestructuración académica* de los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, en la década de 1990, leemos: La reestructuración académica de los pregrados supone la transformación de las pedagogías existentes en la universidad. Se trata de pasar de pedagogías basadas excesivamente en la exposición oral por parte del maestro y en una acumulación enciclopédica de conocimientos, a pedagogías que se funden en una mayor valoración y en un mayor rigor de la comunicación verbal y escrita, por una parte, y que, por otra, permitan al estudiante adquirir hábitos que lo hagan intelectualmente más autónomo y le den mayor protagonismo en su formación y mayor posibilidad de tomar decisiones. (1994:15)

Se invoca pues, por una docencia que pone su acento en las competencias discursivas y pragmáticas de los estudiantes, lo cual supone competencias cognitivas y pedagógicas pertinentes en los profesores, y concepciones abiertas y flexibles sobre la evaluación; esto es, tratar de identificar aquello que saben los estudiantes, como punto de partida, y no tanto identificar lo que de antemano sabemos que no saben para calificarlos y estigmatizarlos. Nos aterra que todavía en la universidad la evaluación de las asignaturas se siga orientando desde la estrategia tradicional del test y no tanto desde la producción escrita y desde el análisis de problemas, que ameritan explicaciones y argumentaciones.

Frente a esta situación, es necesario elaborar proyectos de investigación y estrategias que nos permitan discutir con el profesorado de las universidades los enfoques contemporáneos sobre la evaluación y las pedagogías y el lugar de la investigación en ellas; es necesario propiciar condiciones para que al menos se puedan confrontar los puntos de vista que se han expuesto en los documentos

de las distintas reformas académicas de las universidades latinoamericanas, pues mientras no haya apropiación de lo que se viene discutiendo, será muy difícil llegar a unos acuerdos sobre las pedagogías, la evaluación y los modelos de investigación más prioritarios.

No sobra señalar que la evaluación, por su carácter siempre problemático, es en sí misma una práctica que exige ser objeto de investigaciones. Cada universidad necesita de profesores dispuestos a dedicar tiempo para indagar por las formas más recurrentes de la evaluación, en aras de descubrir las diversas representaciones o imaginarios que los actores se hacen de ella: los profesores, los estudiantes y los directivos. Y más allá de la identificación de las formas recurrentes de la evaluación (sus modelos y sus estrategias) la investigación sobre la evaluación ha de propiciar condiciones para concertar entre el profesorado las posibles formas transformadoras de la tradición evaluativa, lo cual supone necesariamente la transformación de las prácticas pedagógicas.

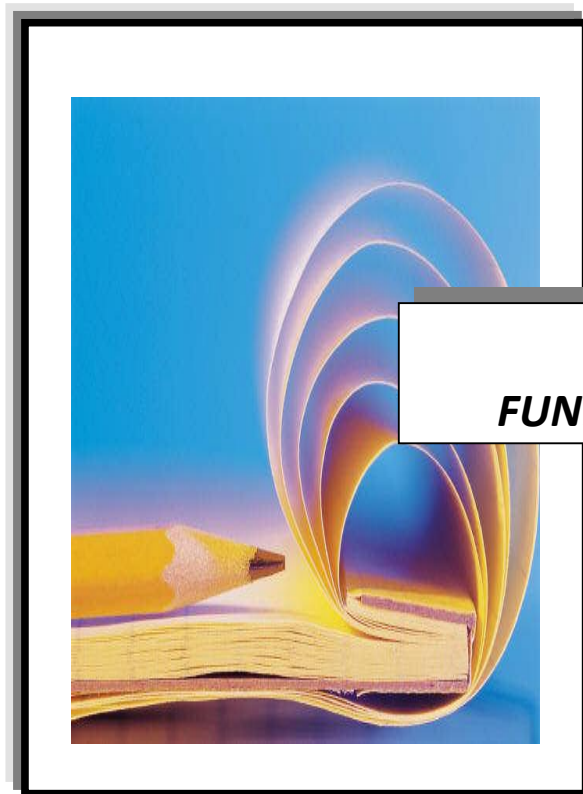
### **Bibliografía y lecturas complementarias**

- Bajtin, Mijail. (2000). *Yo también soy*. Madrid: Taurus.
- Bajtin, Mijail. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtin, Mijail. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo xxi. Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa. Bernstein, Basil. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*.
- Bogotá: Magisterio. Boyer, Ernest. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica. Calvo, Beatriz. (1992). *Etnografía de la educación. Revista Nueva*
- *Antropología*, 42 (xn). Campos, M. A. (coord.) (2009) *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. México: UNAM - Plaza y Valdez. Campos, M. A., Gaspar, S. y López, C. (1994) La asimilación de valores científicos: un proceso constructivo de carácter multidimensional. En Rueda, M., Delgado, G., Jacobo, Z. (coords.) *La etnografía en educación*. México: UNAM.
- Cazden, Courtney. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós. Díaz, Mario. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES. Díaz, Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

- Ducrot, Oswald. (1988) *Polifonía y argumentación*. Cali: Univalle. Eco, Umberto. (1997). *Cinco escritos morales*. Madrid: Lumen.

## ANEXO D

### MÓDULO



## ***LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE UNA***

**Preparado por la Prof. Neyssa Palmer Bermúdez para  
el Centro de Competencias de la Comunicación de la  
Universidad de Puerto Rico en Humacao**

*©Todos los derechos son  
reservados  
2005*

## Tabla de contenido

Introducción	1
Objetivo general	2
Objetivos específicos	2
Prueba inicial	3
Respuestas para la Prueba inicial	5
Definición	7
La importancia de una reseña	8
Las tres partes esenciales de una reseña	9
Ejercicios de práctica	10
Los tipos de reseñas	15
Diferencia fundamental entre las reseñas de texto y las de teatro, cine u otra(s) de las Bellas Artes	16
La organización básica para producir reseñas de texto, de teatro- espectáculo - y de cine	17
1. Identificación	17
Reseña de texto	17
Reseña de teatro - espectáculo -	18
Reseña de cine	18
2. Resumen	18
Reseña de texto	18
Reseña de teatro - espectáculo - y de cine	18
3. Crítica	19
Reseña de texto, de teatro - espectáculo - y de cine	19
Reseña de teatro - espectáculo -	19
Reseña de cine	19
Ejemplo(s) de reseña(s) de texto	20
Ejemplo(s) de reseña(s) de teatro - espectáculo -	22
Ejemplos(s) de reseña(s) de cine	23
Prueba final	24
Bibliografía	25



## **Los elementos fundamentales de una reseña**

### **Introducción**

Este módulo se diseñó para todo el estudiantado de la UPRH que necesite escribir una reseña, independientemente de que su contenido esté relacionado o no con su área de concentración. Por eso, el empeño de identificar la diferencia entre una reseña de texto de cualquier disciplina y las de teatro, cine u otra(s) de las Bellas Artes. Por supuesto que, aprender a elaborar una reseña y diferenciarla de otras, tendrá una particular relevancia para los(as) matriculado(a) s en los cursos del Departamento de Español. No obstante, nos interesa que también los(as) profesores(as) de los restantes departamentos académicos de Letras, Ciencias y Administración de Empresas puedan utilizar esta herramienta de aprendizaje con sus estudiantes. Para lograrlo, hacemos una presentación abarcadora del material con modelos, ejemplos, ejercicios de práctica y referencias electrónicas variadas y aplicables a la mayoría de estas áreas del conocimiento humano. Si se busca un ejemplo particular y no se encuentra, siempre se puede recurrir a adaptar el modelo a la disciplina y la nomenclatura que se conoce o que se estudia en algún determinado curso.

### **Instrucciones para utilizar el módulo**

Este módulo presenta diversas actividades de aprendizaje. Deberás leer las instrucciones y el material de cada parte con detenimiento, por lo menos, dos veces. En la primera lectura, obtendrás una ligera noción de la información; en la segunda, conocerás mejor el tema que se enseña.

Encontrarás la siguiente secuencia de trabajo:

- ☐ ☐ Prueba inicial
- ☐ ☐ Presentación de la información
- ☐ ☐ Recuadros con los datos más importantes
- ☐ ☐ Ejercicios de práctica
- ☐ ☐ Prueba final

Contestarás todos los ejercicios de práctica del módulo, incluyendo las pruebas inicial y final, en un Cuaderno de contestaciones que se incluye con el mismo.

### **Objetivo general**

El objetivo de este módulo es que los(as) usuarios(as) puedan producir una reseña adecuada de texto, de cine o de teatro-espectáculo-siguiendo unos criterios establecidos previamente.

### **Objetivos específicos**

Al finalizar el estudio de este módulo el estudiantado podrá:

- ☐ ☐ definir lo que es una reseña
- ☐ ☐ explicar la importancia de una reseña
- ☐ ☐ reconocer las tres partes esenciales que componen cualquier reseña
- ☐ ☐ mencionar las clases de reseñas
- ☐ ☐ distinguir la diferencia fundamental entre las reseñas de texto y las de teatro - espectáculo -, cine u otra(s) de las Bellas Artes
- ☐ ☐ redactar una reseña siguiendo la organización básica del modelo estudiado.

Antes de iniciar sería conveniente auscultar cuánto sabes acerca de

los temas que trataremos aquí. De esta forma podrás trabajar el contenido que no dominas con mayor énfasis y pasar sobre aquel contenido que dominas a manera de repaso. Te invito a que contestes la prueba que sigue a continuación. Luego, podrás comparar tus respuestas con las sugeridas como correctas.

## Prueba inicial

1. Clasifica las aseveraciones que aparecen a continuación como correctas (C) o incorrectas (I) y escribe la letra correspondiente a la izquierda del número en el Cuaderno de contestaciones:

- \_\_\_\_ 1. Una reseña es un resumen corto de lo que lees, miras o escuchas – un libro, una puesta en escena de una obra de teatro, un concierto, etc. – por lo tanto, no requiere que hagas juicio crítico alguno.

Las reseñas son importantes porque te permiten:

- \_\_\_\_ 2. conocer al autor y su obra ya que en ellas aparece toda su biografía.
- \_\_\_\_ 3. determinar si te interesa lo reseñado o si tiene relación con el trabajo de investigación que haces.
- \_\_\_\_ 4. establecer si lees el libro o asistes al espectáculo.
- \_\_\_\_ 5. aclarar, comparar o contrastar tus opiniones con las del reseñador
- \_\_\_\_ 6. desarrollar tu competencia comunicativa.
- \_\_\_\_ 7. apreciar y disfrutar las actividades relacionadas con las Bellas Artes.
- \_\_\_\_ 8. sustituir la lectura de una obra asignada para tomar un examen de comprobación de lectura.
- \_\_\_\_ 9. ser pedante; hacer alarde de conocimiento.
- \_\_\_\_ 10. La reseña, igual que el ensayo crítico, tiene tres partes: una introducción para presentar la tesis; el desarrollo de la muestra de evidencia para justificar esa tesis; y la conclusión para replantear la tesis y discutir sus implicaciones.
- \_\_\_\_ 11. Todas las reseñas tienen el mismo formato estructural.
- \_\_\_\_ 12. Las reseñas que mayormente te solicitan tus profesores(as) universitarios son: de textos - cualquier disciplina -, de espectáculos - teatro, danza, música -, de exposiciones - pintura, escultura, fotografía - y de cine.
- \_\_\_\_ 13. La diferencia fundamental entre las reseñas de texto y las de teatro, cine u otra(s) de las Bellas Artes es que utilizas tus sentidos para examinar la puesta en escena, el espectáculo.
- \_\_\_\_ 14. La información básica necesaria para producir reseñas es la identificación de lo que se reseña, el resumen del contenido y la crítica o el juicio valorativo.
- \_\_\_\_ 15. La reseña es un discurso planificado, fundamentalmente expositivo y argumentativo, en el que haces síntesis y análisis del sujeto reseñado.

2. Ordena los siguientes datos y redacta una reseña de una supuesta puesta en escena de **La pasión y muerte de Jesús** en el Cuaderno de contestaciones. Escribe tus párrafos con la mayor corrección ortográfica y gramatical posible. Además, utiliza los conectores lógicos o las transiciones oracionales para que logres la unidad y coherencia en el escrito. Aprovechamos un tema que, de una manera u otra, todos conocemos para que puedas ser creativo.

- ☐ ☐ Un admirable libreto del señor Armando Clavis: claro, sencillo, sin tergiversaciones históricas ni mucha prédica.
- ☐ ☐ Hubo unos pocos anacronismos como el uso de sandalias de goma, las mezclas de vestuarios, las barbas mal pegadas y los maquillajes exagerados. Además, algunos actores no supieron llevar bien sus atuendos; parecían disfrazados.
- ☐ ☐ Producciones del Mar presentó el Viernes Santo (2004), a las tres de la tarde, en el Teatro Nacional de Puerto Rico, el drama **La pasión y muerte de Jesús**, dirigido por Mario Vélez Arcelay.
- ☐ ☐ La producción fue estupenda. Se hizo con reverencia y mucho cuidado de no caer en chabacanerías ni exageraciones.
- ☐ ☐ La grabación musical (Sonoro), el decorado (Ramón y Sandra Matos), las luces (María Lara) y el vestuario (Cardona) fueron buenos y contribuyeron a la especial ambientación que se logró en la obra.
- ☐ ☐ El señor Vélez hizo una excelente dirección escénica. La obra se movió con la celeridad conveniente; se aprovechó el tiempo y no hubo rellenos innecesarios.
- ☐ ☐ Un grupo de artistas jóvenes del patio quiso revivir la tradición medieval europea de los siglos XII y XIII, que después de muchos años de ininterrumpidas presentaciones en nuestros más destacados teatros nacionales, se había perdido en Puerto Rico.
- ☐ ☐ Incluyó todos los pasajes bíblicos tradicionales.

- ☐ ☐ En el papel protagónico de Jesús de Nazareth, Miguel Blanco estuvo maravilloso. Su fuerza nos pareció muy convincente así como su mezcla de solemnidad con santidad. Se alejó de lo común habitual y de lo pomposo exagerado para lograr un Cristo convincente, conmovedor y admirable. Su actuación fue impecable.
- ☐ ☐ Felicitamos a todos los participantes, no sólo por el esfuerzo y el logro de un gran trabajo teatral bien hecho, sino también porque pusieron todo su amor y esmero para recuperar una tradición olvidada.
- ☐ ☐ Las actuaciones en general fueron muy buenas. Nos sorprendió la sublime y sentida Virgen María de Leida Zayas. Asimismo estuvo impresionante la acertada manifestación de la lujuria y la maldad del Herodes de Juan Mariano. Distinguidísimos quedaron Carlos Mariano como Pedro, y Monasterio en su doble interpretación de Judas y de Juan el Bautista. También se destacaron las actuaciones de Carbonelo como el Apóstol Juan y Echequías, que interpretó a Caifás.

### **Respuestas para la Prueba inicial**

Ejercicio número 1:

\_\_I\_\_1. \_\_I\_\_2. \_\_C\_\_3. \_\_C\_\_4. \_\_C\_\_5. \_\_C\_\_6. \_\_C\_\_7. \_\_I\_\_8.

\_\_I\_\_9. \_\_I\_\_10. \_\_I\_\_11. \_\_C\_\_12. \_\_C\_\_13. \_\_C\_\_14. \_\_C\_\_15.

### **Criterios de evaluación**

Si obtuviste doce o más respuestas correctas, te felicito. Puedes usar el módulo para repasar este contenido.

Si obtuviste once o menos, prosigue con el módulo y completa sus ejercicios.

## Ejercicio número 2:

Producciones del Mar presentó el Viernes Santo (2004), a las tres de la tarde, en el Teatro Nacional de Puerto Rico, el drama **La pasión y muerte de Jesús**, dirigido por Mario Vélez Arcelay. Esto, gracias a que un grupo de artistas jóvenes del patio quiso revivir la tradición medieval europea de los siglos XII y XIII, que después de muchos años de ininterrumpidas presentaciones en nuestros más destacados teatros nacionales, se había perdido en Puerto Rico.

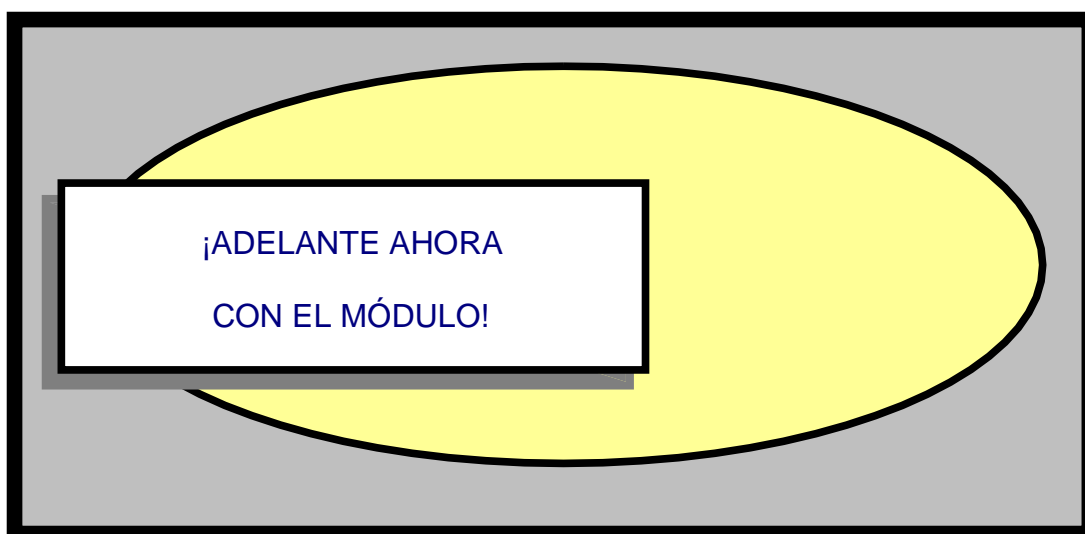
La producción fue estupenda. Se hizo con reverencia y mucho cuidado de no caer en chabacanerías ni exageraciones. El señor Vélez hizo una excelente dirección escénica. La obra se movió con la celeridad conveniente; se aprovechó el tiempo y no hubo rellenos innecesarios. Por supuesto, contó con un admirable libreto del señor Armando Clavis: claro, sencillo, sin tergiversaciones históricas ni mucha prédica; incluyó todos los pasajes bíblicos tradicionales.

Sin embargo, hubo unos pocos anacronismos como el uso de sandalias de goma, la mezcla de vestuarios, las barbas mal pegadas y los maquillajes exagerados. Además, algunos actores no supieron llevar bien sus atuendos; parecían disfrazados.

No obstante, las actuaciones en general fueron muy buenas. Nos sorprendió la sublime y sentida Virgen María de Leida Zayas. Asimismo estuvo impresionante la acertada manifestación de la lujuria y la maldad del Herodes de Juan Mariano. Distinguidísimos quedaron Carlos Mariano como Pedro, y Monasterio en su doble interpretación de Judas y de Juan el Bautista. También se destacaron las actuaciones de Carbonelo como el Apóstol Juan y Echequías, que interpretó a Caifás. En el papel protagónico de Jesús de Nazareth, Miguel Blanco estuvo maravilloso. Su fuerza nos pareció muy convincente tanto como su mezcla de solemnidad con santidad. Se alejó de lo común habitual y de lo pomposo exagerado para lograr un Cristo convincente, conmovedor y admirable. Su actuación fue impecable. La grabación musical (Sonoro), el decorado (Ramón y Sandra Matos), la luces (María Lara) y el vestuario (Cardona) fueron buenos y contribuyeron a la especial ambientación que se logró en la obra. Felicitamos a todos los participantes, no sólo por el esfuerzo y el logro de un gran trabajo teatral bien hecho, sino también porque pusieron todo su amor y esmero para recuperar una tradición olvidada.

## Criterios de evaluación

Si al comparar tu reseña con ésta, lograste el orden y la coherencia en el escrito, parece que dominas el contenido que se presenta en el módulo y puedes usarlo como repaso. Si no, prosigue con el resto del módulo. Ya al finalizar tendrás la oportunidad de reescribir tu reseña de forma que puedas determinar si aprendiste a redactar este tipo de escrito.



## ¿Qué es una reseña?... Definición

Hay diversas y variadas definiciones de lo que es una reseña. De acuerdo con el **Diccionario de la Lengua Española** una reseña es “una narración sucinta./ Noticia y examen de una obra literaria o científica”. (1955) Mientras que el **Pequeño Larousse ilustrado** nos dice que es “una noticia y análisis somero de una obra literaria.” (895) Por otro lado, el **Publication Manual of the American Psychological Association** establece que “las reseñas, incluyendo el meta-análisis, son una evaluación crítica de

Todas las definiciones de reseñas coinciden en dos aspectos: síntesis y análisis.

un texto publicado. El que la escribe organiza, integra y evalúa lo que ya se ha publicado sobre el tema y a esto le incorpora las aportaciones o innovaciones que encuentra en la obra que reseña con el propósito de clarificar el problema. En ese sentido, una reseña es una guía en la que el autor

- ☐ ☐ define y clarifica el problema;
- ☐ ☐ resume las investigaciones previas que existen sobre el tema y le informa al lector los planteamientos que aporta la obra que reseña;
- ☐ ☐ identifica sus relaciones, contradicciones, lagunas o inconsistencias; y
- ☐ ☐ sugiere el paso o los pasos a seguir para resolver el problema” (1994, 5) [Traducción nuestra]

Como ves, todas las definiciones coinciden en dos aspectos: síntesis y análisis. Es decir, resumes lo que lees, miras o escuchas - dependiendo del tipo de reseña - y expresas con objetividad tu juicio crítico, valorativo - positivo y negativo - del contenido. Trabajas, pues, con un discurso planificado que es fundamentalmente expositivo y argumentativo. (Biber, 384) Sin embargo, me parece pertinente aclararte, que la reseña, aunque también tiene en su estructura tres partes, es distinta al ensayo de análisis crítico. Este tipo de ensayo crítico requiere: una introducción, en la que planteas una tesis; el cuerpo del trabajo, en el que demuestras con ejemplos y evidencia las razones por las cuales crees en esa tesis; y la conclusión, en la que replanteas tu tesis y discutes sus implicaciones. Es un trabajo más profundo y exige erudición.

### **La importancia de una reseña**

Una reseña te permite conocer al autor y su obra para poder ubicarlos en tiempo y espacio; determinar si el contenido del trabajo te interesa o te resulta pertinente para la investigación que haces; establecer si le dedicarás el tiempo a la lectura o irás a ver el espectáculo o la película.

**La reseña es un ejercicio fundamental en la vida académica de todo(a) universitario(a).**

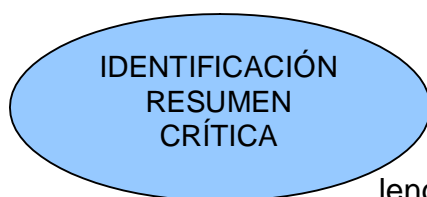
Si ya viste, escuchaste o leíste la obra, la reseña te sirve para comparar y contrastar tus opiniones con las del crítico.

Además, escribir una reseña te permite desarrollar tu competencia



comunicativa: lingüística, pragmática, semántica, textual, metalingüística, enciclopédica, literaria y hasta poética. El Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (INDEC) dice que “el tratamiento de la competencia comunicativa debe constituir no sólo el eje central de la didáctica del español, sino que también debe ser, inevitablemente, eje transversal esencial de todas las materias.” (2003) Por lo tanto, éste es un ejercicio fundamental en tu vida académica y la de todos(as) tus compañeros(as) estudiantes, independientemente de su especialización, porque permite aunar la síntesis, el análisis, el conocimiento y la capacidad comunicativa, saberes que son fundamentales para el desarrollo de cualquier área del conocimiento humano. Es, también, uno de los medios más eficaces para lograr que te identifiques, aprecies, disfrutes y te estimes a cultivar o a participar con frecuencia en actividades relacionadas con las Bellas Artes.

### **Las tres partes esenciales de una reseña**



Las reseñas no poseen procedimientos formales específicos que guíen su elaboración. Tanto el estilo como el lenguaje, la longitud y la estructura pueden variar

para adecuarse al tema y al público lector. No obstante, en toda buena reseña debes encontrar:

1. la **identificación**, que comprende la ubicación del autor y su obra en tiempo y espacio,
2. el **resumen** del contenido, los temas, las ideas importantes y el análisis filológico o de la expresión, que estudia la estructura, el estilo y las técnicas, y
3. la **crítica**, es decir, el juicio valorativo o crítico objetivo, que suele ser interno y contextual, de sus aciertos y limitaciones. El análisis interno comprende lo expresado en el punto número 2; y el contextual, la actualidad y pertinencia de aquellos aspectos que sirven para destacar la relevancia de la obra en relación con otros libros, trabajos investigativos o creativos según sea el caso.

### Ejercicios de práctica

1. Lee cuidadosamente la siguiente reseña e identifica los párrafos que corresponden a las tres partes esenciales de una reseña. Escribe los números de dichos párrafos en tu Cuaderno de contestaciones.

#### **Los artistas plásticos en las artes escénicas puertorriqueñas (1950-1990) de Nelson Rivera**

1. Para los amantes del teatro el título del libro de Nelson Rivera, **Los artistas plásticos en las artes escénicas puertorriqueñas**, puede parecer ajeno y hasta un reto. No obstante, una vez se empieza a leer, se observa que precisamente ese es uno de sus méritos: la claridad y el detalle; la capacidad de descripción sencilla para un público general, a la vez que la habilidad de aclaración e interpretación última de las obras artísticas que se mencionan.
2. El libro, de 232 páginas y carpeta dura, fue publicado en inglés por la internacional casa editora de Meter Lang. Consta de seis capítulos: uno sobre el contexto histórico-cultural puertorriqueño, especialmente entre 1950 y 1990, período comprendido en el libro; cuatro de pura enjundia teatral moderna y una conclusión que nos enmarca en la actual corriente de la globalización cultural. Una bibliografía detallada y 40 páginas de fotografías en blanco y negro completan el texto.
3. **Los artistas plásticos en las artes escénicas puertorriqueñas** es una exégesis de diferentes artes en su relación con la historia del País; magnífico texto para los desconocedores de uno u otro campo, realizado por un autor

con pleno dominio de ambos medios: el teatro y las artes plásticas. Rivera se desenvuelve con soltura en la descripción y el recuento detallado de la historia cultural de Puerto Rico entre 1950 y 1990 describiendo cuidadosamente los trabajos de estos polifacéticos artistas.

4. Entre los géneros artísticos y literarios de nuestro País, el teatro ha sido el peor tratado y el menos estudiado. Atractivo a muchos en su realización, son pocos los que se adentran en la “formatividad del hecho artístico” de que hablara Humberto Eco, o su interpretación, y aún menos en el análisis del hecho escénico. Una investigación acerca de los problemas estéticos tiene necesariamente que partir de lo que ha constituido la experiencia más cercana. Este campo es el que acomete Nelson Rivera en su libro.
5. Este texto, cuya investigación corresponde a la tesis doctoral de Rivera, presenta en su contenido un tema moderno y virgen en la hermenéutica puertorriqueña: cómo los artistas plásticos transgreden los límites de su(s) arte(s) para entrar a participar en múltiples facetas del teatro: Jack e Irene Delano, Antonio Martorell, Jaime Suárez y Oscar Mestey. De todos hemos escuchado hablar, pero en el libro descubrimos las maravillas artísticas que han creado y que por años han pasado inadvertidas, incluso para teatristas del País. Descubrimos los esfuerzos denodados y no remunerados de los creadores en Puerto Rico (por ejemplo, \$50.00 para preparar una escenografía) así como los avances estéticos de las diferentes artes que se conjugan en el trabajo final de estos artistas múltiples.
6. Jack Delano, de acuerdo con Rivera, es el iniciador de muchos de los trabajos artísticos que se hacen hoy. Enamorado de Puerto Rico y su gente, dejó de ser extranjero para plasmar en su arte la esencia ontológica del puertorriqueño y su evolución histórica. Usó el arte, junto con el de su esposa Irene, para educar al puertorriqueño, para mejorar su salud, para ayudarlo en su avance hacia el futuro. Es decir, que realiza un trabajo artístico, social (él y su esposa hacían diseños por los años cuarenta para enseñar a hervir el agua para tomar). Irene realizó ilustraciones de obras, carteles, dibujos animados, etc. Jack fue compositor para el ballet y el teatro (inclusive innovó en la música electrónica y la folklórica, especialmente la afroantillana-cuando no se usaban ninguna de las dos). Hizo cine (como la inolvidable cinta **Los peloteros**, con Diplo), inmensos trabajos de fotografía social y televisión. Al morir, dejó un importante legado a la cultura y el arte puertorriqueños con su obra de artista total y universal.
7. Antonio Martorell es uno de los más importantes artistas gráficos de Latinoamérica, siempre con un acercamiento satírico de crítica político-social en su obra. Según Rivera, su trabajo gráfico es conocido, pero no así el teatral en el que ha realizado escenografías para ballet y teatro, carteles, libretos y trabajo de actor. Inclusive, durante su labor con Taller de Histriones creó el método de enseñar a trabajar sus recursos gráficos al

resto del grupo. Durante su estancia en México, aprendió a hacer arte instantáneo ante el público, idea que incorporó para dar participación directa al auditorio, llegando a la “teatralización de las artes plásticas”.

8. Desde 1960 trabaja con la directora Rosa Luisa Márquez, uniendo las labores del arte plástico con el teatro, al que cada vez se acerca más (en 1989 protagonizó **El león y la joya**). Su teatro es de intención político-social y en él se unen las artes escénicas y las plásticas.
9. El salto de Jaime Suárez al teatro es mayor que el de otros artistas de la plástica, ya que cuenta con una formación plural. De arquitecto, escultor y ceramista, se convierte en diseñador de teatro-escenografía, vestuario, coreografía-así como en ayudante de producción y de musicalización, y en libretista. Su labor de diseñador abre nuevas opciones al diseño en Puerto Rico. Aúna la arquitectura con el teatro y combina, además, el arte de sus esculturas y cerámicas con los diseños teatrales. Miembro fundador del Ballet Calichi, conoció los sufrimientos económicos del teatro y la danza en Puerto Rico, lo que lo llevó a formular diseños poco costosos, a base de materiales baratos y de desecho, que han ido a la par con la pobreza de las artes escénicas en el País. Ha luchado porque se elimine la idea del diseño como decoración en el teatro, para enseñar su importancia en el concepto total de la producción. Ve el teatro como un todo estético que combina las artes y no como una corriente comercial.
10. Oscar Mestey es el menos conocido de los artistas que estudia Nelson Rivera en su libro. Sin embargo, es un polifacético esteta que cuenta con una larga trayectoria. Es pintor, coreógrafo, bailarín, actor, diseñador de escenografía y vestuario, productor, mascarero. Y hasta ha escrito dramas de mimos. Su arte, que parte de 1981, nunca ha sido comprendido, por lo que ha sufrido constantes malas interpretaciones tanto en la plástica como en el teatro. Su pintura es aparentemente ingenua, de juego, fuera de contexto. Pero, aclara Rivera en su libro, que el propósito de la obra de Mestey es mostrar una resistencia político-cultural por lo que elige formas pre-colombinas o geométricas, alejadas de las influencias europea y norteamericana. El tipo de trabajo que hace corresponde a un arte alternativo y poco costoso (casi nunca recibe paga) insertado en el “performance” para los que prepara sus propias coreografías. En sus obras se combinan todas las artes, especialmente las que practica. Ha trabajado con Gilda Navarra en Taller de Histriones, con Rosa Luisa Márquez, con Ballet Concierto y solo.

11. Los escuetos datos que hemos mencionado sobre los sujetos del discurso que estudia Nelson Rivera abren el apetito a cualquier goloso del arte teatral.
12. El texto que nos ocupa constituye un verdadero trabajo crítico- histórico porque en él se analiza la labor de varios artistas desde sus raíces, sus primarios orígenes, pasando por una extensa descripción que despeja un resultado en el que no se excluye ni la opinión del público ni su relevancia histórico-cultural en el momento de creación y en la actualidad artística en Puerto Rico. Este libro, pues, junto al que publicáramos el año pasado sobre la dirección de Victoria Espinosa, abre el camino a los estudios serios del hecho escénico en Puerto Rico.
13. En este nuevo libro se encuentra también la respuesta artística a la pregunta sobre si Puerto Rico es o no una nación. Mientras a nuestro alrededor se ondean debates vacuos sobre la existencia o no de una nacionalidad puertorriqueña, el libro de Rivera demuestra que sí somos una nación, que los artistas lo saben y que pese a la pobreza y marginación a que se les somete, constatan con su trabajo lo que somos y lo que no se nos puede arrancar: nuestra identidad. El resultado artístico de estos trabajadores de la cultura es la prueba irrefutable de la identidad puertorriqueña, su definición y su defensa transmutada estéticamente.
14. Además de ser un texto único por la combinación de artistas que trabaja, la importancia de este libro radica en la pluralidad de reflexiones que suscita su discurso. Por ejemplo, la inserción definitiva del artista plástico en la historia del teatro puertorriqueño; la afirmación de que en Puerto Rico existe un teatro de manifestaciones modernas, ya enraizado en la tradición y de frente al teatro convencional; el clamor por la necesidad de buena crítica para el teatro y la danza en el País, realizada por personas conocedoras y conscientes, actualizadas e imparciales que puedan orientar al teatrista y al público; la situación precaria del arte y la cultura en general, en Puerto Rico y la dislocación de sus relaciones con el gobierno, lo que, pensamos, arrastra al País a una progresiva “plebeyización” (para usar el término de José Luis González) y por último, la idea de la afirmación de la identidad y la nacionalidad puertorriqueñas a través del arte.
15. Libro ambicioso el de Rivera por la enorme cantidad de ideas que lo componen, triunfa en su propósito de mostrarnos la vitalidad de la plástica, el teatro y la danza en Puerto Rico y el fulgor de su unión a través de los valientes y eximios artistas que los forjan. Texto necesario en cualquier curso sobre la plástica o el teatro puertorriqueños, es sujeto imprescindible de cualquier biblioteca interesada en el arte de nuestro País.

Dra. Rosalina Perales, Catedrática Universidad de Puerto Rico,  
septiembre de 1997

2. Una revista arbitrada aceptó publicar la reseña que acabas de leer, pero, le solicitó a la autora que la redujera para cumplir con el número de cuartillas que establecen las normas de publicación de la Junta Editora. Vuelve a leerla con cuidado e identifica los seis (6) párrafos que ella le eliminó sin alterar el orden y la coherencia del escrito. Escribe los números correspondientes en tu Cuaderno de contestaciones.

### **Respuestas para los ejercicios de práctica**

Ejercicio número 1:

Los párrafos 1 y 2 comprenden la identificación; 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11, el resumen; 12, 13, 14 y 15, la crítica.

#### **Criterios de evaluación**

Si no pudiste identificar correctamente las tres partes esenciales de la reseña, repasa la información y repite el ejercicio.

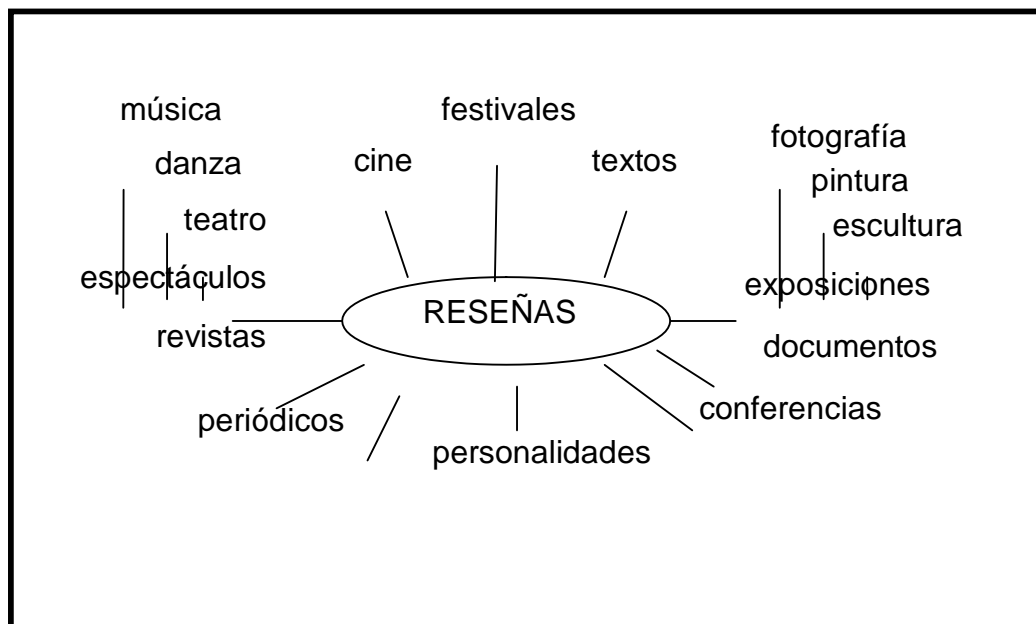
Ejercicio número 2:

Los seis párrafos que la autora eliminó sin alterar el orden y la coherencia del escrito fueron: 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Observa que ellos sirven para **ampliar** el resumen del contenido.

#### **Criterios de evaluación**

Si no pudiste identificar correctamente estos seis párrafos, repasa la información y repite el ejercicio.

## Los tipos de reseñas



En la academia, existe una gran variedad de tipos de reseñas como las de festivales, personalidades, revistas, documentos, conferencias; pero, las que se utilizan más, sobre todo, para trabajar con el alumnado, son las de textos de todas las disciplinas, las de espectáculos -teatro, danza, música-, las de exposiciones -pintura, escultura, fotografía- y las de cine. Éstas requieren conocimientos de la materia y del autor que se van a reseñar y el análisis ponderado, crítico-objetivo de lo que se lee, escucha o ve. Las encontramos en las revistas o secciones especializadas de los rotativos y en las revistas académicas, culturales o profesionales. Las otras, las de eventos sociales, políticos culturales y deportivos, que aparecen mayormente en la prensa escrita, radial o televisada y en las revistas de farándula, son notas muy breves, superficiales, escritas, muchas veces, con demasiada prisa, cuyo propósito es más informativo y propagandístico.

### **Diferencia fundamental entre las reseñas de texto y las de teatro, cine u otra(s) de las Bellas Artes.**

Sin embargo, las reseñas de texto de todas las disciplinas, que con tanta frecuencia te asignan como tarea en los cursos, dependen únicamente de la lectura concienzuda del libro. Esto establece la diferencia fundamental entre esas reseñas de texto y las de teatro, cine u otra(s) de las Bellas Artes en las que utilizas tus sentidos para hacer el examen de la puesta en escena, del espectáculo.

En el caso del teatro, los cinco códigos - el texto, los actores, los técnicos, el director y el público - subdivididos luego en otros signos: la palabra; los signos

**Utiliza tus sentidos para  
examinar el espectáculo.**

paraverbales: tono, timbre, ritmo, intensidad; los signos quinésicos: mímica del rostro y gestos de las manos y del cuerpo; los signos proxémicos: distancias y movimientos de los personajes; los signos en el actor: peinado, traje y maquillaje; el decorado; los accesorios; la luz; la música y el sonido. (Bobes 158)

En el cine, además de variar las técnicas, la estructura, el espacio, los movimientos, la escenografía, etc. no existe la inmediatez, la mágica relación del público con los actores, que se vive en el teatro. “El teatro no es un medio electrónico como las películas y la televisión. El teatro requiere la presencia viva del público y los actores en un mismo espacio. Ésta es su única ventaja y su función más importante; su función religiosa original, la



de unir a la gente en una ceremonia comunal en la que los actores, en alguna medida, son sacerdotes o celebrantes y la audiencia participa con los actores en un tipo de eucaristía.” (van Itallie en Wilson, 13) [Traducción nuestra]

**¡IMPORTANTE!**

**¡IMPORTANTE! Si no conoces los**

**tecnicismos que leerás a continuación, no debes preocuparte.**

**Trabaja**

**con lo fundamental, con lo que entiendes y sabes. Si tu profesor(a) te enseñó otra nomenclatura, úsala. Recuerda que tanto la terminología literaria como la cinematográfica pueden variar dependiendo del tratadista. Lo importante es**

**que conozcas la información que debes incluir en una reseña y tengas un modelo de una de las posibles estructuras que se usan para construir este tipo de discurso. Luego, con los años de lecturas y ejercicios de práctica, irás perfeccionando tu estilo.**

**La organización básica para producir reseñas de texto, de teatro - espectáculo - y de cine:**

Aunque, como ya te dije antes, las reseñas no poseen procedimientos formales específicos que guíen su elaboración, a continuación encontrarás un modelo básico que puedes seguir para redactar la tuya. Incluye, por supuesto, las tres partes que ya estudiaste: identificación, resumen y crítica.

### **1. IDENTIFICACIÓN**

#### **Reseña de texto**

Presenta la ficha bibliográfica: el autor, el título de la obra, el lugar de publicación, la editorial y la fecha de la edición. Esto lo puedes hacer en un encabezamiento o como parte del primer párrafo -podría requerir más de un párrafo - en el que señalas la

clase de obra y ofreces una descripción del texto: las partes en que está dividido, la bibliografía, fotografías, ilustraciones o gráficas y otros recursos o datos relevantes. Además, la información del autor que lo particulariza como exponente de la materia en la que publica.

### **Reseña de teatro - espectáculo -**

Presenta los elementos esenciales del montaje teatral: el título y el autor de la obra, el nombre de la compañía, la fecha, la hora y el lugar de la presentación, el nombre del director, de los actores y de los técnicos. Esto lo puedes hacer en un encabezamiento o como parte inicial del discurso textual. Muy similar a lo que se describe en la reseña de texto.

### **Reseña de cine**

Presenta la información sobre la producción cinematográfica: el título de la película, el año, el género y la compañía que la produce, el nombre del director, del guionista, del director de fotografía y el de la música, el del editor y el del elenco. Generalmente aparece en un encabezamiento.

## **2. RESUMEN**

### **Reseña de texto**

Ofrece una síntesis del contenido del texto que reseñas y de las contribuciones previas que hay sobre el tema o el género. Destaca la(s) hipótesis, tema(s) e idea(s) fundamental(es) que se presentan en la lectura, sobre todo, lo nuevo, lo que consideras aportaciones a la materia o lo que puedes justificar como lo más importante. Asimismo trabajas con la estructura, el estilo y las técnicas, cuyas anotaciones deben ser mínimas y sólo cuando sean necesarias.

### **Reseña de teatro - espectáculo – y de cine**

Ofrece una sinopsis de la presentación que se hizo de la trama de la obra o de la película, del tiempo y el lugar, de los personajes y sus interacciones, del tema, los diálogos y del género al que

pertenece. Destaca los aspectos que te parecieron más significativos, los más novedosos, las aportaciones. Puedes compararlos o contrastarlos con otras representaciones que hayas visto de la misma obra u otras versiones de la película, si las hay.

### **3. CRÍTICA**

**Reseña de texto, de teatro - espectáculo - y de cine** Expresa tus juicios valorativos de los aspectos que seleccionaste como los más significativos e indica el porqué de su importancia social, cultural, científica, técnica o artística. Demuestra el mérito de la obra - filológico o de expresión y de contenido - y formula tu recomendación. Es imprescindible que puedas justificar todos tus comentarios. Ésta es la parte fundamental del trabajo; la que requiere mayor conocimiento, labor intelectual y creatividad en el manejo de las artes del lenguaje para lograr un producto final muy tuyo.

#### **Reseña de teatro - espectáculo -**

Utiliza tus sentidos para examinar la puesta en escena de la obra que reseñas. Fíjate en los códigos: el texto, los actores, los técnicos, el director y el público, que se subdividen en los signos teatrales como la palabra; los signos paraverbales: el tono, el timbre, el ritmo y la intensidad; los signos quinésicos: la mímica del rostro y los gestos de las manos y del cuerpo; los signos proxémicos: la distancia y el movimiento de los personajes en escena; los signos en el actor: el peinado, el traje y el maquillaje; el decorado; los accesorios; la luz; la música y el sonido. No pretendas escribir sobre todos y cada uno de ellos. De inmediato, identifica cuáles resaltaron, por qué y cómo se destacaron. Señala tanto los aspectos positivos como los negativos y expresa tu recomendación.

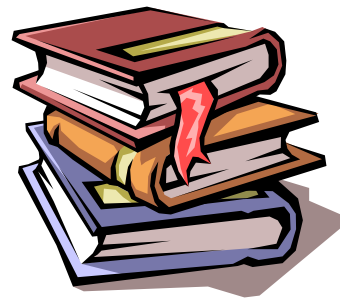
#### **Reseña de cine**

Observa los planos que se fusionan y constituyen la obra. Considera el trabajo de la cámara o la fotografía con sus tomas y movimientos horizontales o verticales y los tipos de luces; los

silencios, la música, los otros sonidos; la edición con sus tipos de trucaje; el vestuario; la puesta en escena o escenografía; la edición; la ambientación; la kinécica o gestualidad; los efectos especiales fotográficos, mecánicos (guayas, naturales, pirotécnicos,

maniqués o muñecos) de maquillaje y vestuario y de sonidos. Los miras todos para poder identificar los que resaltaron, los que resultaron significativos, positiva o negativamente, y sólo de ellos escribes en esta parte de tu reseña. Al final, manifiestas tu recomendación. Como ves, la reseña de cine es similar a la del espectáculo teatral porque “es interesante tener en cuenta que todos estos códigos [los del espectáculo teatral] están contenidos en la diégesis cinematográfica, excepto el complejo “espacio arquitectónico” que señala la interacción física entre público y actor.” (Van Zyl 208 en Roster y Rojas)

No obstante, te repito, recuerda que tanto la nomenclatura cinematográfica como la literaria pueden variar según el tratadista. Por ello, debes utilizar la que tu profesor(a) te enseñó en clase.



### Ejemplo(s) de reseña(s) de texto

A continuación encontrarás una reseña de un libro de física sobre mecánica cuántica, que se publicó en **Exégesis** 12.36. Si deseas leer otras, de distintas disciplinas del saber humano, pulsa en las direcciones electrónicas que aparecen después.

**Mecánica cuántica para todos** por J.C. Cersósimo, Departamento de Física y Electrónica de la Universidad de Puerto Rico en Humacao

Zypman, Fredy R. **Quantum Engineering: from electrons to your compact disc**. Nebraska: Morris Publishing, 1999.

20

*El libro del doctor Zypman logra popularizar la ciencia de forma amena, sin dejar de lado conceptos que sirven de aleación en el tema de la ingeniería cuántica, tales como, caja de potencial y el efecto túnel.*

*Dos comentarios son pertinentes respecto a la obra. En primer lugar, debo resaltar que el libro no es extenso. Con solo 63 páginas, el libro se puede leer y entender en pocas horas. En las primeras páginas, el autor conduce al*

lector a la idea de lo microscópico e introduce las entidades que son los personajes principales de la obra: electrones, protones y fotones. En segundo lugar, destaco que el desarrollo de la lectura familiariza al lector con la mecánica cuántica y explica con detalles, someros pero asertivos, los dispositivos electrónicos, tales como, el diodo, el transistor y el semiconductor, elementos básicos de la tecnología moderna, mientras pone en claro la importancia de los diferentes materiales que lo componen y sus propiedades. Además, mediante una analogía, presenta con sencillez la idea de la estadística de Fermi-Dirac. Probablemente la inclusión de algunas figuras no estaría en controversia con el primer comentario y le daría más fuerza al segundo.

Otro de los méritos del libro es que la narrativa está montada sobre el esquema

anecdótico, a veces, histórico. De esta forma, el autor "cuelga" de la estructura literaria los conceptos físicos elementales de la mecánica cuántica. También, es meritorio resaltar el estilo novelesco empleado en la redacción, por su dinamismo y porque conduce con naturalidad al lector hacia los conceptos sin que se pierdan de vista los objetivos deseados por el autor. La obra del doctor Zypman trata con conspicua sencillez el tema de la ciencia y la tecnología, mientras deja implícita la importancia de la física en el desarrollo social contemporáneo.

Desde el punto de vista social es conocido que una de las características más notables de la ciencia y la tecnología es su repercusión en la sociedad contemporánea. El libro que comentamos aquí es una contribución al trabajo de epistemología social, que enfrenta la ignorancia socializada, ignorancia que deja el terreno libre para el misticismo y la superstición, y que no en vano le es útil a cierta clase de líderes inescrupulosos. Muchas veces he oído en diferentes foros (lamentablemente, incluso en los académicos) que la ciencia deshumaniza... Error. Lo que deshumaniza es la ignorancia y la consecuente discriminación. Ella es la responsable de la falta de oportunidades individuales, germen del desempleo y atmósfera propicia para albergar individuos desprovistos de autoestima, desvalorizados moral e intelectualmente, atados a la pobreza material y espiritual. Este cuadro es terreno fértil para el misticismo y la superstición.

Quizás, sin habérselo propuesto, el libro **Quantum Engineering** de F. Zypman constituye un nuevo alerta que se suma, entre otras, a la de Marye Anne Fox, profesora a cargo del North Carolina State University en Raleigh. La doctora Fox ha manifestado que muchos de los jóvenes no están preparados para el rol que la ciencia y la tecnología desempeñan en su vida diaria y concluye que la enseñanza de estas materias debe ser reforzada, tal como lo ha dispuesto en su institución. Por otra parte,

Steve Fuller, un estudioso contemporáneo del impacto social de la ciencia y la tecnología, dice que la causa del deterioro social, como consecuencia del discrimen educativo, es la falta de un foro democrático para discutir y decidir acerca de la producción y distribución del conocimiento en la sociedad. Fuller plantea una "epistemología social" que aspira a determinar cómo debe ser la producción y

*distribución del conocimiento científico y técnico. Volviendo al libro de Zypman, siento optimismo por esta clase de literatura, literatura que procura estar al alcance de padres y maestros. Es por ello que exhorto a nuestros colegas de la academia a continuar con esta clase de labor. Sobre este punto amerita enfatizarse que el esfuerzo no deber ser solamente de profesionales afines a la tecnología: nuestros colegas académicos ligados a las ciencias sociales deberían sumarse a la tarea, tal como lo han hecho en su momento Copérnico, Rousseau, de Diderot, Engels, etc. Los universitarios tenemos la responsabilidad académica de ofrecer una salida a la controversia contemporánea.*

*En el inicio del nuevo milenio, divulgar la ciencia constituye un esfuerzo vital. La divulgación científica es importante para inspirar la búsqueda de la verdad a través de la ciencia y nivelar las oportunidades de acceso al conocimiento entre los individuos. Podría ser crucial para el desarrollo social divulgar la información útil, de manera que el conocimiento no se convierta en una herramienta exclusiva de determinada clase social, circunstancia que daría origen a una nueva forma de esclavitud.*

Cuando accedas el catálogo de la revista **Exégesis**, de la UPRH, busca las revistas número 29, 30, 31, 34 y 35. En el índice pulsa el(los) título(s) que aparecen bajo Reseña: <http://cuhwww.upr.clu.edu/exegesis/catalogo/>. También puedes encontrar otros ejemplos en las revistas dominicales de **El Nuevo Día**, **Negocios**, en la sección **Libros**, generalmente la reseña es de Bartolomé Gamundi: <http://www.endi.com/revistanegocios/> o **Domingo**, en la sección **Libros**, Carmen Dolores Hernández y Manuel Clavel Carrasquillo son dos de los reseñadores habituales y más reconocidos en la Isla: <http://www.endi.com/revistadomingo/>. Otro recurso es la revista **En Rojo**, sección **Libros**, del semanario **Claridad**. La dirección electrónica está más abajo en Ejemplo de reseña de cine.

Por supuesto, siempre puedes buscar modelos en los periódicos y en las revistas especializadas que se encuentran en las bibliotecas públicas y privadas del País.

Otro tipo de modelo, muy visual y educativo, te lo provee la programación de TUTV, en los programas **Cultura viva**, de lunes a viernes a las 7:00 p.m. y **En la punta de la lengua**, los miércoles a las 9:30 p.m., ambos tienen una sección de reseña de libros



## Ejemplo(s) de reseña(s) de teatro - espectáculo –

A continuación encontrarás una reseña de espectáculo teatral, breve, muy general, escrita para un público que conoce poco de los códigos y signos del teatro. Después aparece un enlace electrónico para que veas otro ejemplo.

### “Traición” en Bellas Artes

*El pasado 23 de agosto de 2002 asistimos a la presentación del último estreno*

*de Producciones Cisne, Traición, de Harold Pinter. Se trata de uno de los textos más representativos del dramaturgo inglés. Pinter es un dramaturgo post-absurdo que ha absorbido bien los recursos de la irracionalidad que signan ese movimiento y los ha sabido aplicar a través de textos que siempre enfrentan la condición humana. En Traición se balancea la seriedad de un triángulo amoroso, complicado por la amistad, con el relajado humor irónico de las situaciones o los momentos que se deslizan en el absurdo verbal. Excelente y provocador.*

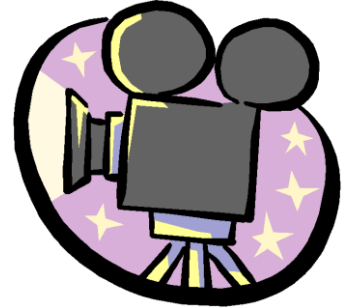
*La dirección (Roberto Busó), sin embargo, tomó su propia ruta. Los elementos del espectáculo no parecieron estar integrados, lo que desmereció el gran esfuerzo actoral de tres veteranos del oficio: Cordelia González, René Monclava y Jonathan Dwayne. Lo más acertado de la noche fue la selección del texto, cuya línea seguimos con atención a través de unos inspirados actores que nos llevaron de la risa a la reflexión. Felicitaciones a Producciones Cisne y su Directora, Myrna Casas, por alimentar producción tras producción, nuestras ansias de textos universales.*

Dra. Rosalina Perales  
Catedrática Universidad de Puerto Rico  
agosto de  
2002

Pulsa el enlace de **El Nuevo Día, Por Dentro**, sección **Arte y Cultura**: <http://www.endi.com/> Aquí encontrarás reseñas de José M. Umpierre, Mario Alegre Berríos y otros sobre las presentaciones más recientes del teatro, la plástica y otras de las Bellas Artes. También puedes pulsar la



dirección electrónica de la revista **En Rojo**, del semanario **Claridad**, que está en la próxima sección del módulo, para buscar otras opciones. Si quieres leer más, busca las revistas de teatro en las bibliotecas públicas o privadas del País.



### Ejemplo(s) de reseña(s) de cine

Pulsa el enlace de WRTU Radio Universidad de PR:  
<http://www.radiouniversidad.org>. Busca la columna titulada **Crítica de cine**. Allí encontrarás una reseña del reconocido catedrático puertorriqueño, especialista en cine, Luis Trelles Plazaola. Otros trabajos

de Trelles aparecen en **Cultura viva**:

[http://www.tutv.puertorico.pr/cultura\\_viva.htm](http://www.tutv.puertorico.pr/cultura_viva.htm) , en la sección **Cine del mundo** y en **Por Dentro**, del periódico **El Nuevo Día**, la sección de **Cine**. También allí publican otros reseñadores conocidos igual que en la revista **En Rojo**, sección **Cine**, del semanario **Claridad**:  
<http://www.claridadpuertorico.com>

Otra modalidad, una nueva manera de apreciar el cine, más visual e igualmente instructiva, la puedes encontrar en TUTV, los jueves a las 9:30 p.m., en el programa **En Cinta**, del Dr. Rubén Ríos Ávila e invitados panelistas.

### **Prueba final**

Vuelve a la página 3 del módulo y contesta la Prueba inicial en tu Cuaderno de Contestaciones. Cuando la hayas aprobado, redacta la reseña que tu profesor(a) te asignó. Realiza la autoevaluación de tu trabajo con los siguientes criterios:

1. Hice la identificación adecuada para mi tipo de reseña. Ubiqué al autor y la obra en tiempo y espacio.
2. Hice una síntesis del contenido; destaqué lo fundamental. Asimismo lo hice con el aspecto de la expresión: estructura, técnicas y estilo, es decir, los códigos y los signos.
3. Expresé mi juicio valorativo de los aspectos que seleccioné como los más relevantes. Todos están debidamente justificados. Dije mi recomendación.
4. Las oraciones y los párrafos están bien contruidos.
5. Utilicé los conectores lógicos o transiciones oracionales para establecer las relaciones adecuadas entre las oraciones y los párrafos, por lo tanto, mi trabajo tiene unidad y coherencia.
6. Manejé correctamente la ortografía y los signos de puntuación. Consulté el diccionario para corregir y aclarar mis dudas.
7. Expresé mis ideas en orden y con claridad. Estoy seguro(a) que mis lectores(as) me pueden entender.
8. Cotejé que sólo incluí la información necesaria y significativa. No me excedí en detalles sin importancia.

## Bibliografía

- Berenguer, Á. (1996). **Teoría y crítica del teatro**. 2a. ed. España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Bobes Naves, M. del C. (1997). **Semiología de la obra dramática**. Madrid, España: Arco/Libros, S. L
- Bordwell, D. y Thompson K. (1990). **Film Art: An Introduction**. 3a ed. New York: McGraw-Hill.
- Ceballos, Vladimir. **Seminario sobre lenguaje audiovisual** en Taller de guión del Centro de Formación de Guionistas de la Universidad del Sagrado Corazón en Hato Rey, P.R., febrero-mayo 2003.
- Cersósimo, Juan C. (**Mecánica cuántica para todos**. Reseña **Exégesis** 12.36 1999: 88.
- Padín Zamot, W. (1995). **Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro**. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Perales, Rosalina. **Los artistas plásticos en las artes escénicas puertorriqueñas (1950-1990) de Nelson Rivera y “Traición” en Bellas Artes** Reseñas de archivo de la autora, 1997 y 2002.
- Roster, P. y Rojas, M. (1992). eds. **De la colonia a la postmodernidad: teoría teatral y crítica sobre teatro latinoamericano**. Buenos Aires: Galerna y IITCTL.
- Solórzano, C. y Weisz, G. et al. (1997). **Métodos y técnicas de investigación teatral**. México: Escenología, A. C.
- Vena, G. (1988). **How to Read and Write About Drama**. 2a ed. New York: Macmillan.
- Wilson, E. (1988). **The Theater Experience**. 4a ed. New York: McGraw-Hill.

## Bibliografía electrónica

- Benito Quintana Español 302 Primavera 2003 **La reseña crítica: algunas consideraciones**  
[www.unm.edu/~bquint/notas/resenacritica.pdf](http://www.unm.edu/~bquint/notas/resenacritica.pdf)
- Como hacer una reseña**  
<http://www.angelfire.com/ab5/clr/como.htm> **Cómo hacer una reseña** [www.geocities.com/glopez2200/resena.html](http://www.geocities.com/glopez2200/resena.html) **Cómo hacer una reseña literaria**  
<http://www.sg.inter.edu/cai/destrezas/literaria/sld001.htm>
- Cómo hacer una reseña literaria**  
[www.revistaoxygen.com/Menus/Recursos/7como\\_resena.htm](http://www.revistaoxygen.com/Menus/Recursos/7como_resena.htm)
- Cómo... escribir reseñas**

**críticas**

[www2.urosario.edu.co/WLS/planes/escuelach/guias/43c.pdf](http://www2.urosario.edu.co/WLS/planes/escuelach/guias/43c.pdf)

**Herramientas para la construcción de las actividades de aprendizaje del bloque**

**competencias comunicativas**

<http://uvirtual.ean.edu.co/~comunic1/herramie.htm>

**Reseña literaria**

[cai.bc.inter.edu/resenaliteraria.htm](http://cai.bc.inter.edu/resenaliteraria.htm)

**Write a Book Review with Rodman**

**Philbrick**

<http://teacher.scholastic.com/writewit/bookrev/>

## ANEXO E

### FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

#### ENCUESTA A DOCENTES

**OBJETIVO:** Determinar las percepciones que tienen los docentes con respecto a los atributos que definen que un texto académico tenga calidad



*Como es de su conocimiento es común escuchar a los docentes en las aulas universitarias manifestar su preocupación con respecto a las falencias que los estudiantes presentan durante la producción de los textos académicos que con frecuencia tienen que producir para sustentar sus conocimientos. Visto agradecemos responder las siguientes preguntas las cuales servirán como guía para intentar establecer ciertas categorías de análisis que podrían direccionar estrategias que permitan mejorar las falencias de los estudiantes durante sus procesos de producción escrita en la universidad. Sus respuestas serán tratadas con la mayor objetividad posible.*

**NOMBRES Y APELLIDOS:** \_\_\_\_\_

**SEMESTRE DONDE EJERCE:** \_\_\_\_\_

**ASIGNATURA (S) QUE ORIENTA:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. En su opinión: ¿Cuáles son los atributos que definen la calidad de los procesos escriturales durante la redacción de: reseñas, artículos y ensayos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cuáles son las formas y criterios que usted aplica para la valoración de la escritura de reseñas, artículos y ensayos en los estudiantes?

---

---

---

## ANEXO F

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE  
ESPAÑOL Y LITERATURA  
COMPRESION Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA II SEMESTRE GRUPO A-B  
PRUEBA FINAL: RECONOCIENDO LA IMPORTANCIA DE LA RESEÑA  
DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO<sup>8</sup>

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_

REFLEXIONA Y RESPONDE:

1. ¿Qué es la reseña y qué objetivos persigue?
2. Haga un listado de las principales características de una reseña y explíquelas brevemente
3. La reseña puede convertirse en una herramienta muy útil para el ámbito académico universitario y para el entorno científico. Señale tres razones que así lo hagan ver.
4. Según su concepto, ¿qué cualidades debe reunir un buen reseñista?

---

<sup>8</sup> La realización de esta prueba se lleva a cabo dentro del marco de desarrollo de la investigación: *FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EVIDENCIA DESDE LA REDACCION DE RESEÑAS*. Investigación presentada en el programa de Maestría en Educación SUE Caribe de la Universidad de Córdoba.