

LA MACRORRELATORÍA Y LA TRANSVERSALIDAD DE A LECTURA Y LA ESCRITURA

Por: Julio César Arboleda¹

La macrorrelatoría representa una herramienta cognitivo discursiva dirigida a potenciar los procesos de investigación en el aula, concediéndole un papel relevante a la producción escrita y la comprensión significativa. En materia de investigación en el aula constituye un instrumento a partir del cual se pueden desarrollar proyectos pedagógicos transversales o específicos para potenciar los procesos de examen, aplicación y generación de conocimientos, favoreciendo el desarrollo de competencias y pensamiento investigativo. Orienta, así mismo, la producción escrita que deben realizar los jóvenes a lo largo del proyecto a través de reseñas críticas, relatorías, ensayos e informes de indagación. En relación con los procesos de comprensión significativa, incluye estrategias y herramientas que permiten examinar y aplicar conceptos y objetos de estudio tales como temas de clase, lecturas de texto y otras formas discursivas que circulan en el proceso de aprendizaje, de forma tal que los sujetos educables o comprendedores le encuentren a estos utilidad y sentido para su vida personal y social.

1. ¿Qué es una macrorrelatoría?

La macrorrelatoría constituye un informe de investigación en el aula, si se quiere una metodología para el desarrollo del pensamiento, de los procesos de lectura, escritura y aprendizaje significativo - vivencial.

Es una herramienta pedagógica-- una metodología de la línea Pedagogía de proyectos, una actividad del plan de estudios--, que se explicita a través de un informe escrito sobre un *proceso investigativo* realizado en y desde el aula por un estudiante o un grupo de estudiantes de pregrado o postgrado, mediante el cual se examina e interpreta, a través de representaciones semióticas² (mapas cognitivos, mapas conceptuales, entre otras), el contenido relevante de uno o más temas de clase; se aplica los conocimientos (nuevos y previos) en una situación o contexto real o posible; analiza valores relacionados con el tema objeto de investigación (de ser posible, algunos individuales, corporativos o de la institución educativa), endogenizando cada uno, confrontándolo consigo mismo, sintonizándolo en su experiencia individual o social; describe el aporte que a este laboratorio le hacen diversas asignaturas que cursa, se genera ideas, que desarrolla en un metatexto (texto propio), orientadas a recrear o enriquecer el estudio y/o el

estado del conocimiento de la temática objeto de indagación, y emplea estrategias metacognitivas para evaluar, controlar y regular sus propios desempeños en cada uno de estos procesos.

Se trata de que los estudiantes aborden con cierto rigor investigativo una situación temática (léase problemática) de las asignaturas o módulos *fuertes* del curso, escogida por ellos mismos entre una gama de temas integradores (léase, correlacionados) propuestos por el docente de la asignatura o los docentes del curso. Hace explícitas las intenciones del proceso pedagógico - investigativo y de las estrategias, tareas y actividades inherentes a este, lo que genera un ambiente más propicio -- verbigracia la construcción de una red dinámica de interacciones e intercambios comunicativos entre los distintos participantes del proceso en referencia (profesor, estudiantes, expertos, sujetos virtuales, entre otros) -- para que los estudiantes asuman el proceso con cierta consciencia, se apropien del conocimiento, lo vivencien, elaboren interpretaciones e infieran el sentido de lo aprendido y de la experiencia en general.

Constituye un modelo pedagógico de investigación en el aula para el aprendizaje significativo-vivencial y el desarrollo del pensamiento. El proceso pedagógico es dinamizado a través de un proceso investigativo mediante el cual se determinan propósitos, marcos problemáticos y referenciales, metodologías para la materialización de metas, el procesamiento de información, la aplicación, vivenciación y producción de conocimientos, y en el cual la lectura comprensiva y la producción de informes y textos con sentido adquiere trascendental importancia.

2. Enfoques cognitivo- discursivos

2.1 La hipótesis bidireccional

La macrorelatoría, que precisa el desarrollo de relatorías y reseñas críticas, se corresponde con la visión cognitiva discursiva interactiva, particularmente con la hipótesis bidireccional sobre las conexiones lectura – escritura, según hemos expresado en otro espacio (Arboleda, 2005 A, B). En virtud de esa perspectiva, estos procesos, no obstante conllevan por separado dominios específicos, son interactivos y constructivos pero a la vez interdependientes, interrelacionados, utilizan un sustrato de conocimiento común: estrategias y operaciones cognitivas y metacognitivas, entre otras que favorecen la comprensión y producción discursiva y conceptual (las estrategias y herramientas metacognitivas juegan un papel relevante en el proceso - lecto escritor). La relatoría cognitiva se enmarca dentro de la categoría de las relatorías globales, que constan de una reseña crítica y un metatexto. Su elaboración precisa la construcción de significados y sentidos a partir de un texto u objeto de lectura o acercamiento, hasta generar

conocimientos a partir de la misma, vía la producción discursiva, es decir la elaboración de metatextos. Tanto la construcción de significados para la lectura como para el texto escrito debe presentar cierto nivel de complejidad, generar significados textuales articulados a una idea central, y en general lograr niveles de coherencia global y local.. Tal conexión permitiría, además y según Parodi (2.000), ahorrar energía al sistema cognitivo del lector/escritor.

La relatoría responde en cierta medida a la necesidad de crear enfoques y modelos integradores que aboguen por el trabajo colaborativo de la lectura y la escritura en el aula. Se trata de ir más allá de aquellos centrados en uno de los dos procesos, o de concederles una importancia parcial. Por caso, tomar en cuenta, pero no reducir ahí nuestro trabajo, la idea expresada por Calkins, (1994), citada por Parodi, quien discute las prácticas pedagógicas que convierten la escritura en un relleno o elemento instruccional que se inserta un poco en procesos donde se toma la lectura como lo primario, y para quien el desarrollo de la conexión lectura-escritura es viable sólo mediante el taller de escritura, y la enseñanza-aprendizaje de la lectura debe ser resultado del desarrollo de la escritura. En la relatoría, por el contrario, el centro lo ocupan uno y otro proceso. Ahora detengámonos en la perspectiva de fondo.

2.2 La perspectiva discursiva interactiva

Los procesos de producción y comprensión textual favorecen en gran medida la competencia discursiva y la construcción de los sujetos; esclarecer el lenguaje y usarlo es en últimas una forma de esclarecerse uno mismo. En este sentido y desde una perspectiva cognitiva y discursiva, estrategias y herramientas como las relatorías, los mapas cognitivos, entre otras representaciones semióticas que incluye la macrorrelatoría, aportan a ambos procesos. La relatoría vivencial, por caso, permite al sujeto lector – escritor explorarse a sí mismo durante estos procesos, confrontarse desde la lectura o la producción escrita, acción sustantiva para la comprensión conceptual y discursiva.

Desde una perspectiva discursiva / interactiva del lenguaje, tal como las teorías del discurso de basamento social, si se quiere dialógico, intersubjetivo, polifónico e interactivo, con exponentes del tipo Batjín y Ducrot, la práctica enunciativa comporta una relación intersubjetiva donde confluyen la organización compleja de lo real y lo discursivo, donde se interiorizan las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, la situación común y corriente de todo uso del lenguaje es el diálogo, la polifonía. Es la característica por excelencia de las prácticas discursivas de los seres humanos. Por ejemplo, la obra.

Para Bajtin (97), citado por Adam (1999), cuya traducción hace Martínez (2.000), esta siempre apunta, de diversas formas, a la respuesta del otro, a una comprensión de respuesta activa. En esta línea la relatoría, como toda obra, como todo texto oral o escrito, construye una situación social de enunciación, es resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas. Sirve esta finalidad a través de varios medios: en la *reseña crítica*, elemento constitutivo de la relatoría cognitiva, el relator dialoga, esto es construye *su* reacción (la de los *yoes* encarnados en sí mismo: otros autores con pensamientos afines, creencias, etcétera) frente a lo expresado por parte del locutor/ autor del texto objeto de lectura; de acuerdo con su nivel cultural, de conocimiento, sus estructuras socioafectivas, deja ver las voces diversas comprendidas dentro del enunciado, sumergiéndose como interlocutor y enunciatario en un intercambio verbal que está más allá del texto que escribe y del objeto al que se adhiere y/ o separa: hace parte de las obras a las cuales responde y a aquellas que *le responden*.¹ Desde el *metatexto*, el otro componente de éste tipo de relatoría, el relator pretende ejercer una influencia didáctica sobre el lector para lograr la adhesión de su convicción, para suscitar su apreciación crítica; con su producción y como locutor, instaura la presencia de un interlocutor, predetermina, predice y anhela una posición o respuesta activa por parte de éste.

Además de estas perspectivas, el análisis crítico del discurso (ACD), fundamenta la formación de pensamiento autónomo al que contribuye la macrorrelatoría como sortal de herramientas y estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. El objetivo específico de esta corriente discursiva es contribuir a formar la ciudadanía democrática (Van Dijk, 1999; Cassany, 2004), particularmente formar lectores democráticos, lectores autónomos y conscientes, capaces de advertir todo intento de manipulación a través del discurso. Según este enfoque la comprensión crítica es una condición para saber vivir en democracia, pues esta demanda de los ciudadanos diferentes - léase altas - capacidades, habilidades, destrezas y actitudes cognoscitivas, además de otras de tipo socioafectivo.

3. Componentes 5

Por fines prácticos hemos decidido en esta ponencia abordar la explicación de los componentes de una macrorrelatoría, sea esta *genérica* (si se realiza sobre temáticas de diversas asignaturas de estudio correspondientes a una o varias áreas) o *específica* (si se realiza a partir de una temática de una sola asignatura), mediante notas a pié de página, incluyendo esporádicamente un ejercicio desarrollado por un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Santiago de Cali. Se explican solo aquellos puntos de la estructura que constituyen nuestra propuesta.

INTRODUCCIÓN (Generalidades sobre el tema/problema, propósitos del estudio, metodología de exposición) 6

1. PRELIMINARES 7

1.1 Tema genérico

1.2 Tema específico

1.3 Interrogante

2. PROBLEMA 8

2.1 Planteamiento y descripción

2.1.1 Síntomas/Causas

2.1.2 Consecuencias

2.1.3 Aporte

2.1.3.1 Personal

2.1.3.2 Institucional

2.1.3.3 Social

2.2 Formulación 9

2.3 Sistematización

3. OBJETIVOS / LOGROS /COMPETENCIAS 10

3.1 GENERALES

3.1 ESPECIFICOS

4. JUSTIFICACIÓN 11

5. MARCOS DE REFERENCIA 12

5.1 MARCO TEORICO/RESEÑAS CRÍTICAS 13

5.1.1 Mapas cognitivos/ Representaciones semióticas (R.S.).

5.2 MARCO CONCEPTUAL 14

5.2.1 Mapas cognitivos/ R. S.

5.3 MARCO CONTEXTUAL

5.3.1 Macrocontexto (Descripción del entorno o contexto pertinente: institucional, social, político, cultural, entre otros que acuerde la comunidad que indaga)

5.3.2 Microcontexto (describir el contexto macro, que puede ser el internacional o aquellos que influyan en estudio o permitan realizar comparaciones diversas).

5.4 MARCO LEGAL (lo que diga la normatividad sobre la cuestión)

6. METODOLOGÍA / LABORATORIO / TRABAJO DE CAMPO 15

6.1 Tipo de proyecto o estudio / Enfoques pedagógicos 16

6.2 Cronograma de actividades (actividad y tiempo por horas, semanas o meses)

6.3 Trabajo de campo / Aplicación 17

6.3.1 Cuestionarios (formulario de la encuesta o entrevista)

6.3.2 Observación directa (descripción de un caso o fenómeno relacionado con el problema o estudio)

6.3.3 Resultados (sistematización y análisis de las respuestas al cuestionario)

6.4 Población / Recursos 18. Se relaciona la población que desarrolla el proyecto (docentes, estudiantes, otros) y la población objeto o a la cual va dirigido el estudio.

7. ACERCAMIENTO CURRICULAR 19

7.1 Asignatura:

7.2 Asignatura :

7.3

8. ACERCAMIENTO AXIOLÓGICO 20/ PROYECTO DE VIDA 21

Análisis de valores

9. METATEXTO 22 / PRODUCCIÓN

Cuentos, ensayos, dramatizaciones, artículos, reflexiones laterales

10. AUTOEVALUACION 23 / METACOGNICIÓN

10.1 Matriz Fem 24

11. A MODO DE CONCLUSIÓN

RECOMENDACIONES

NOTAS Y CITAS

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ARBOLEDA, Julio César. *Estrategias para la comprensión significativa*. Edit Magisterio, Santa fe de Bogotá, 2005.

_____. *Estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas*. En: *Memorias Diplomado relatorías de investigación en el aula*, UAO, 2005.

_____. *La relatoría intertextual*. Seminario Internacional de lectura y escritura. Cátedra UNESCO- Univalle, Memorias, Santiago de Cali, Agosto 2003.

_____. *Metodología del aprendizaje por comprensiones, competencias y proyectos de vida*. Universidad Autónoma del Cauca, Popayán, 2007.

CASSANY, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: *Revista Lectura y vida*, Año XXV- N 2, Junio 2.004, pgs 6-23.

GRAY, D. *Las dimensiones de la comprensión*. *Rev Int. Magisterio*, No 14, 2005, pag 2

JARAMILLO F, Rosario. *La noción de competencia y la propuesta de enseñanza para la comprensión*. *Rev Magisterio* No 14, pag 33, 2005.

LÓPEZ-ARCINIEGAS. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*, UNESCO Univalle, 2004.

MARTÍNEZ, M C. *Discurso y aprendizaje*. UNESCO – Univalle, 2005.

RINCÓN, G y Otros. *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Universidad del Valle, Colombia, 2005.