

### TERCER ENCUENTRO REGIONAL SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA - 2006

**Ponencia:** Las tecnologías lectoescriturales

**Ponentes:** Amanda Correa Ramírez y Víctor Villa Mejía

**Teléfono:** 2105915

**Correo electrónico:** nelo@epm.net.co

**Institución:** Grupo Lema, Universidad de Antioquia

### Resumen

Se pretende socializar la experiencia docente del curso Lengua Materna I en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia. En esencia, se trata del experimento de reemplazar el énfasis en “competencias discursivas”; experimentado por el Grupo Lema en semestres anteriores, por las “tecnologías de la lectoescritura”; el segundo, la existencia de propuestas didácticas sobre los “informes académicos”, especialmente la de

Dos hitos animaron esta decisión: el primero, el marco conceptual brindado tanto por W. Ong (*Tecnologías de la palabra*) como por D. Cassany (*La cocina de la escritura*); el segundo, la existencia de propuestas didácticas sobre los “informes académicos”, especialmente la de J. M. Pérez de la Universidad de Medellín.

La experiencia docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales validó la concurrencia de dos procesos -si bien diferenciados- concomitantes a la unidad indisoluble entre el leer y el escribir. En el primer proceso se han agrupado las tecnologías de la lectura: el glosario, el subrayado, el mapa conceptual y el resumen. Y en el segundo proceso se han reunido las tecnologías de la escritura: el comentario, la reseña, el estado del arte y el ensayo. La ponencia ofrecerá elementos teóricos sobre cada tecnología, a la vez que las ilustrará con casos prácticos extraídos del semestre 01-2006.

Para el Grupo Lema es especialmente importante participar en el intercambio de experiencias didácticas en el nuevo escenario de la formación básica del estudiante universitario, por cuanto las universidades asistentes no han cesado de ensayar las mejores opciones curriculares para formar además de profesionales competentes, ciudadanos idóneos de la academia y la cultura.

## TECNOLOGÍAS DE LA LECTOESCRITURA

Amanda Correa Ramírez

Víctor Villa Mejía

*Pensar la enseñanza como tekhné en el sentido aristotélico sería pensarla como acción instrumental 'artesanal', en la cual la adecuación de medios a fines se decide en parte por saberes teóricos, en parte por la experiencia.*

Carlo Federici (1984: 77)

### 0. Introducción

El Grupo Lema se conforma en el 2004, a partir de la evaluación de los cursos de Español de la Universidad de Antioquia. Dicha evaluación fue encargada al profesor Óscar Montoya, por el Consejo de la Facultad de Comunicaciones. Una de las recomendaciones fue la realización de un pilotaje en alguna dependencia para, luego de su evaluación y validación, irradiar la intervención pedagógica a toda la Universidad (Montoya, 2004).

Desde entonces, el Grupo Lema ha venido experimentando un programa en el curso Lengua Materna I de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Inicialmente ensayó un curso que pretendía desarrollar en los estudiantes recién admitidos a dicha Facultad las *competencias discursivas* de la lectura, i.e. el saber-saber y el saber-hacer del lector. Se pretendía aprovechar una fortaleza según la cual los admitidos ya habían sido informados y adiestrados en las competencias lectoras: la literal, la inferencial y la analógica, en tanto competencias incorporadas al Examen de Estado. Y se aspiraba a clarificar, de una vez por todas, la noción de competencia, a partir de las competencias lingüística y comunicativa, de Chomsky y Hymes, respectivamente. La noción de *competencia discursiva* se

desprendió de los desarrollos semiolingüísticos de Charaudeau (1985 y 1993), donde el texto funge de superficie de una estructura profunda llamada discurso. La meta del curso era desarrollar el concepto de competencia académica, a mitad de camino entre las competencias del Examen de Estado y las competencias de los Ecaes (interpretativa, argumentativa y propositiva).

La evaluación de la experiencia pedagógica no fue considerada satisfactoria, como consecuencia de la poca diferencia mostrada por el cotejo entre la prueba de entrada y la prueba salida, estructuradas alrededor de las competencias literal, inferencial y analógica.

En la actualidad el Grupo LEMA viene ensayando las tecnologías de la lectoescritura<sup>1</sup>. La preocupación básica del curso es la localización de técnicas creativas –tecnologías– en el intratexto, en el intertexto y en el transtexto. El curso es como un péndulo que recorre las tecnologías del glosario, el subrayado, el mapa conceptual y el resumen (intratextualidad); pasa por las tecnologías del comentario y la reseña (intertextualidad); y llega finalmente a las tecnologías del estado del arte y del ensayo (transtextualidad).

En ambos casos, Lema ha considerado que los soportes textuales del desarrollo de las competencias discursivas de la lectoescritura o de las tecnologías lectoescriturales han de ser textos sobre el lenguaje, la lengua, el idioma y la comunicación<sup>2</sup>, en cuyo caso esos tópicos fungen de metaobjetos.

---

<sup>1</sup> Carlino (2003) se esfuerza por caracterizar las exigencias de la cultura académica en relación con las tecnologías de la palabra, específicamente las de la lectura y la escritura. Por eso, insinúa que el ingreso a la cultura académica implica el dominio de códigos discursivos compartidos entre miembros de comunidades académicas especializadas, dado que en sus textos comparten el conocimiento de otros autores que estos textos mencionan al pasar, de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas que aparecen sólo esbozadas, y de modos de argumentar y exponer.

<sup>2</sup> Algunos de esos textos son: *El hombre y su lenguaje* de E. Coseriu, *Nuestra lengua* de O. Paz, *Botella al mar para el dios de las palabras* de G. García Márquez, *La ciencia, y las*

## 1. La cultura académica

La noción de cultura académica la empezó a desarrollar el Grupo Federici, de la Universidad Nacional de Colombia. Federici et al. (1984: 44) la esbozan en las tesis 5 y 6:

T.5. La cultura académica es fundamentalmente el acervo resol-tante de la acción comunicativa discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpre-tación de otras formas de acción.

T. 6. Solo en el marco de una *interacción intensa y prolongada con portadores* de una determinada tradición escrita, puede el sujeto apropiarse y acrecentar la riqueza cultural decantada en esa tradición.

Según esta acepción de cultura académica, tres son sus constituyentes inme-diatos. Con todo, para la cabal comprensión de los tres constituyentes de la cultura académica (la acción comunicativa discursiva, la tradición escrita y la interpretación de ‘otras formas de acción’) es necesario asimilar cultura académica a cultura universitaria. Así lo puntualiza Mockus (1999: 30): “El secreto de la universidad es el entreveramiento entre acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación racional de la acción humana”.

Este entreveramiento va a constituir la estructura profunda de la cultura universitaria; o, en términos de Mockus (p. 74), su gramática subyacente:

Detrás de la notable especialización que parece separar a las comunidades disciplinarias, es posible reconocer una misma opción por el discurso racional, una misma

dependencia de lo escrito y una misma voluntad de proyección reorientadora o reorganizadora de la acción; esa gramática subyacente es la que impide que la universidad se convierta en torre de Babel y se disuelva; esa gramática subyacente es también lo que permite pensar en algo así como una misión de la universidad.

En la cultura universitaria la acción comunicativa discursiva es tanto oral como escrita. Empero, para Mockus (p. 38) es claro que esta cultura es más escrita que oral, por dos razones; la primera:

Es distinto discutir un enunciado si está escrito, entre otras cosas porque la escritura lo sustrae al carácter efímero del enunciado oral y lo separa del hablante que lo ha formulado. Por esto, la discusión en la academia, por lo menos la discusión que trasciende, que hace historia en la academia, es casi siempre una discusión por escrito; las disputas o de corredor o de auditorio, a pesar de su intensidad inmediatamente vivida, no llegan a ser muy importantes (a menos que susciten y alimenten el trabajo de escritura).

La segunda razón para que la cultura universitaria sea más escrita que oral es la siguiente:

Normalmente el que habla, el que utiliza el lenguaje oral, tiende a adaptarse a los interlocutores inmediatos, tiende por ejemplo a satisfacer sus expectativas o a explorar y tener en cuenta, para explotarlos, sus prejuicios o sus sentimientos. En cambio la escritura ayuda y en cierto sentido obliga a alejarse del aquí y del ahora y de todas las peculiaridades de los interlocutores particulares que comparten ese aquí y ahora; la escritura lleva a considerar más relevante plantearse problemas que puedan ser reconocidos como tales por un interlocutor universal (Mockus, p. 39).

Ambas razones apuntalan un tipo de discusión que es inherente a la cultura universitaria: la discusión racional (basada en argumentos y evidencias). Ésta no está dirigida a la mismidad (la función expresiva

del lenguaje); en algo lo está a la otredad (la función apelativa); sino que está mucho más dirigida *ad-humanitatem*, en vez de ser *ah-hominen* (la función represen-tativa del lenguaje. Dicho en términos de las clásicas funciones del lenguaje de Halliday, la discusión racional de la cultura universitaria es mucho más ideacional que textual y mucho más textual que interpersonal.

Por eso, la discusión por escrito no es solo actividad textual. Es, en lo fundamental, interacción entre autores y lectores, en la que el lector –siguiendo al pie de la letra la tesis 6– se apropia de la riqueza cultural ofrecida por el autor, al tiempo que acrecienta su propia cultura de lector. Por eso concluye Mockus (p. 41) que “la irrupción de tradición escrita sola no basta; lo decisivo es la combinación con la discusión racional y con la reorganización o reorientación de la acción derivada de esa discusión racional”.

## 2. Las tecnologías

Volviendo a la tesis 5, es necesario recordar que la cultura académica es fundamentalmente el acervo resultante de la acción comunicativa discursiva. Ésta es tanto acción como interacción; si es acción, se trata de una actividad instrumental; y si es interacción, se está frente a una actividad estratégica<sup>3</sup>.

Sobre la acción instrumental, dice Federici (1984: 74):

La acción instrumental típica se caracteriza por ser una acción regida fundamentalmente por un criterio único: el logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano. Su preocupación central es la búsqueda y la

---

<sup>3</sup> Esta diferencia es planteada por Habermas (1979: 10), así: “La *actividad instrumental* obedece a reglas técnicas basadas en un saber empírico; mientras que la *actividad estratégica* está basada en un saber analítico que implica la deducción de reglas preferenciales (sistema de valores) y de máximas generales”.

elección de los medios más adecuados para el logro de esos objetivos. Esta elección se orienta por reglas expresadas por lo general en un lenguaje relativamente independiente del contexto, *reglas técnicas* que permiten predecir y garantizar la producción de ciertos resultados mediante la aplicación de procedimientos definidos a determinadas condiciones iniciales. Se trata de reglas condicionadas en el sentido de que no imponen cursos de acción obligatorios: no indican que se debe hacer tal y tal cosa sino que, si no se quiere alcanzar A, debe hacerse B. La violación de estas reglas tiene como sanción el fracaso, el no logro de los resultados buscados.

Por su parte, la acción estratégica es para Mockus (1987: 41):

El tipo más desarrollado de acción orientada al éxito y referida en su sentido a la acción de otros sujetos. Difiere de la acción instrumental por cuanto sus propósitos involucran explícitamente acciones y decisiones de esos otros sujetos, quienes son asumidos como ‘oponentes racionales’ capaces a su vez de proponerse y adelantar acciones estratégicas.

Ambas acciones están presentes en la acción comunicativa discursiva. Cuando prima la actividad instrumental (la acción), ésta se despliega como una técnica<sup>4</sup>; y cuando prima la actividad estratégica (la interacción), ésta se manifiesta como una tecnología<sup>5</sup>.

### 3. La lectoescritura

Al hablar de tecnologías lectoescriturales se están dando por supuestas varias premisas: una, las técnicas de lectura y de escritura –como simple actividad instrumental– son intrascendentes para la acción comunicativa discursiva; otra, la tradición escrita se

---

<sup>4</sup> El diccionario etimológico define técnica como ‘las reglas prácticas que hay que aplicar para ejecutar una actividad manual o intelectual’.

<sup>5</sup> La tecnología se asocia con *tekhné*, arte. La tecnología vendría a ser “una acción instrumental ‘artesanal’, en la cual la adecuación de medios a fines se decide en parte por saberes teóricos, en parte por la experiencia (Federici, 1984: 77).

instala en el campo de la *tekhné* y no en la sumatoria de técnicas de lectura y escritura; y otra más, la esencia de la interacción es la actividad estratégica que desarrolla el lector convertido en autor.

Las tecnologías lectoescriturales apuntan, entonces, a cultivar inicialmente la otredad presente en el texto, sin negar totalmente la mismidad<sup>6</sup>. Estas tecnologías, para efectos didácticos, se pueden separar en tecnologías de la lectura y tecnologías de la escritura; ello a condición de que se entienda la lectura como operación intratextual y la escritura como operación trans-textual. Habría unas tecnologías de empalme o de enlace entre dichas operaciones, que son las intertextuales<sup>7</sup>. Cada operación textual permite un catálogo de tecnologías relativamente diferenciadas.

### 3.1. Tecnologías del intratexto

Cuatro son las tecnologías del intratexto: el glosario, el subrayado, el mapa conceptual y el resumen.

El *glosario* es un listado de términos desconocidos por el lector o con una acepción específica en el texto; éste puede asociarse con listas de tecnicismos o con vocablos del lenguaje estándar que el lector no tiene aún en su diccionario. El glosario, como tecnología, es la inscripción de las acepciones que ofrece el texto en la enciclopedia del lector. El soporte teórico de esta tecnología lo ofrece Zuleta

---

<sup>6</sup> Tal como lo precisa Mockus (1999: 38): “La escritura favorece una paradójica combinación: remite a la particularidad del hablante convertido en autor (y por lo mismo en lector) y al mismo tiempo posibilita y promueve una pretensión de universalidad impersonal”.

<sup>7</sup> Estas categorías han sido tomadas de J. F. Pérez (1997): “La *lectura intratextual* es un primer tiempo de lectura que aspira a investigar un texto, para intentar establecer, *solo desde el texto mismo*, lo que éste dice. La *lectura intertextual*, segundo tiempo de lectura, en el cual se pretende cotejar y someter a discusión unidades de análisis (párrafos, conceptos, enunciados, etc.) de dos o más textos, de uno o varios autores. La *lectura extratextual*, tercer tiempo de lectura, que pretende ubicar un enunciado, o un conjunto de enunciados, como campo referencial explícito en el cual, se supone, debe inscribirse la lectura del texto base”.

(1985): “El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros ‘lenguajes’ [...] Código quiere decir un término al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido”.

El *subrayado*, por su parte, es la parte técnica de la localización de las ideas centrales del texto. Se trata de evitar la redundancia al subrayar todo el párrafo o todo el escrito. Como técnica, recurre al resaltador y, a veces, a un personal sistema de colormas. Como tecnología, se apoya en el instructivo de Llerena (1991), según el cual al seleccionar la oración principal de un párrafo el lector ya está visualizando unas relaciones entre ésta y las secundarias; dichas relaciones pueden ser de prueba, causa-efecto, definición, clasificación, ejemplificación y analogía.

El *mapa conceptual* es una tecnología analítico-sintética, estructurante y transformadora de códigos verbales en códigos gráficos; al hacerlo, el lector establece una red gráfica de conexiones entre las palabras claves de un texto, reflejando así la organización conceptual predispuesta en el texto por su autor. El mapa conceptual, siguiendo a Ramírez y Gonzáles (s.f.), “ofrece una reconciliación integradora, cuando reconoce que dos o más conceptos son relacionados en términos de nuevos significados proposicionales y/o cuando se resuelven conflictos de significados en los conceptos”.

El *resumen*, como última tecnología del intratexto, pretende condensar el texto. Como en toda condensación, el lector elimina lo secundario y adiciona su propio estilo de sintetizar. Según Morales (2005), un resumen “contiene las ideas fundamentales del texto leído, tiene las oraciones bien estructuradas y es lógico en su desarrollo conceptual. En el resumen nos atenemos exclusivamente

a lo que ofrece el texto o material resumido. Para realizar un resumen se requiere lo siguiente: 1) Resaltar las ideas más relevantes del texto, bien sea por medio de subrayados o extractando dichas ideas; 2) Seleccionar las ideas que creamos importantes en el texto; 3) Realizar un mapa conceptual basado en las ideas finalmente seleccionadas; y 4) A partir del mapa conceptual, construir un nuevo texto”.

### 3.2. Tecnologías del intertexto

Dos son las tecnologías del intertexto: el comentario y la reseña. En el *comentario* se presume que el lector, en su enciclopedia, tiene su propia visión del tema desarrollado por el autor, por lo cual esa visión configura un texto diferente. Si se da por sentado que el texto del autor es una acción, el texto del lector es una reacción o resonancia. Parra (s.f.) coteja el resumen –como tecnología del intratexto– con el comentario –como tecnología del intertexto–: “El comentario es un tipo de texto que consiste en la valoración o evaluación personal de un texto que hayamos interpretado. En este sentido, el comentario, al igual que el resumen, es la construcción de un texto sobre otro texto [...] Un autor escribe un texto y un lector interpreta su significado, lo asocia con un sistema de valores y produce un texto en el cual explica a qué partes del texto se opone y con cuáles está de acuerdo y, además, expresa qué piensa del texto interpretado”.

De otro lado, la *reseña* es intercomunicación porque allí convergen varios pensamientos: el del autor del texto que se reseña, el del que hace la reseña y el de los autores que son tomados para complementar, refutar o aprobar los planteamientos del texto base. Según Correa (2005) “quien reseña una obra debe saber resumir, lo cual tiene que ver con la comprensión y la construcción textual; a

partir de su lectura, el reseñista configura significados y dota al nuevo texto de ellos; realizada esta operación, se establece luego unas relaciones entre el texto que se trabaja y el marco de referencia que posee el lector y otros marcos de diferentes autores, para obtener cadenas significativas y dar lugar a tejidos textuales; mediante la correlación de diferentes marcos de referencia se propicia el diálogo entre autores y saberes, lo cual propicia a su vez la interdisciplinariedad, cosa que es vital para la academia”.

### 3.3. Tecnologías del extratexto

Las tecnologías del extratexto son el estado del arte y el ensayo. La clave de las tecnologías extratextuales es que, volviendo a J. F. Pérez (1997) el lector ubique un enunciado o un conjunto de enunciados como campo referencial explícito en el cual se supone debe inscribirse la lectura del texto base.

El *estado del arte* es una evaluación de los textos existentes sobre un mismo tópico; tal evaluación empieza con el reconocimiento de que unos textos expresan la tesis, otro la antítesis y otros la síntesis. En el estado del arte el lector se identifica con algún bloque textual, porque ha leído desde un problema que estratifica los textos. Para Zuleta (1985), es necesario leer a la luz de un problema; un problema es una sospecha: “La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan [...] el trabajo de la sospecha consiste en entregar o someter todos los elementos a una elaboración, a una crítica, que permita superar el poder de las fuerzas que los mantienen dispersos y yuxtapuestos o falsamente conectados”.

Finalmente, el *ensayo* es una apuesta del lector frente a un texto o frente a un conjunto de textos. La forma canónica del ensayo en el primer caso es la réplica; en el segundo caso es la minimonografía. En ambos casos la escritura del lector ha de leerse como una tesis-demonstración o como una opinión-argumentación, en las que pueden variar las estrategias. Para Llerena (1991) estas estrategias son los detalles, el principio general, la relación causal, la analogía, el criterio de autoridad y la presunción de falsedad.

#### **4. Conclusión**

Una de las recomendaciones fuertes de Montoya (2004: 13), en la evaluación de los cursos de Español en la Universidad de Antioquia, fue la siguiente:

Los programas de lectura y escritura deben concebirse como cursos que permitan, por un lado, desarrollar la capacidad del estudiante de comprender y producir textos académicos de diversos tipos y extensión; y por otro lado, en especial mediante la lectura, debe brindarle la oportunidad de enriquecer su visión del mundo, permitirle conocer otras voces –que trasciendan la trivialidad reinante en los medios de comunicación– que le hablen sobre su mundo social y cultural.

Textos académicos equivale a “informes académicos”, en la acepción de J. M. Pérez (2004), quien alude a tecnologías no desarrolladas en el pilotaje de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, pero que pueden ser incorporadas en el momento de la validación de la experiencia pedagógica: el anteproyecto, la relatoría, el protocolo, la hoja de vida y el acta.

Para el Grupo Lema este III Encuentro es la oportunidad de calibrar los alcances del experimento Tecnologías de la lectoescritura, desde

ópticas, experiencias e intereses diferentes. Esa es la razón de nuestra presencia.

## 5. Referencias bibliográficas

Carlino, Paula (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*. Medellín, Vol. 3, No. 2, p. 17-24.

Charaudeau, Patrick (1985). "Una teoría de los sujetos del lenguaje". *DisCurso*. México, No. 7, p. 53-67.

\_\_\_\_\_ (1993). "El dispositivo socio-comunicativo de los intercambios lingüísticos". *DisCurso*. México, No. 13,

Correa, Amanda (2005). *La reseña*. Medellín, Facultad de Comunicaciones, Materiales de Trabajo de LEMA.

Federici, Carlo et al. (1984). "Límites del cientificismo en educación". *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, No. 14, p. 69-90.

Habermas, Jürgen (1979). "La técnica y la ciencia como 'ideología'". *Eco*. Bogotá, No. 127, p. 9-53.

Llerena, Rito (1991). *Lengua materna*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Mockus, Antanas (1999). *Pensar la universidad*. Medellín, Fondo Editorial EAFIT.

\_\_\_\_\_ et al. (1987). "¿Informática sin escritura? El problema para la educación". *Cuadernos de Economía*. Bogotá, Vol. 8, No. 10, p. 37-54.

Montoya, Óscar (2004). *Microcurrículos*. Medellín, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

Morales, Manuel (2005). *El resumen*. Medellín, Facultad de Comunicaciones, Materiales de Trabajo de LEMA.

Parra, Marina (s.f.). *Cómo se produce el texto escrito*. Bogotá, Magisterio

- Pérez, Juan Fernando (1997). "Elementos para una teoría de la lectura (lectura e interpretación)". *Utopía Siglo XXI*. Medellín, No. 1, p. 111-126.
- Pérez, Juan Manuel (2004). Manual para informes académicos. Medellín (s.n.).
- Ramírez, Beatriz y González, Carlos (s.f.). *La alegría de ver. Cartilla ideográfica*. Manizales, Universidad Nacional de Colombia.
- Zuleta, Estanislao (1985). "Sobre la lectura", en *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, Procultura, p. 81-102.