

LECTURAS Y ESCRITURAS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN PROYECTO DE AULA

Gloria Rincón Bonilla¹

RESUMEN: En este artículo se presenta la sistematización de una experiencia pedagógica efectuada en un curso universitario con el propósito de formar lectores críticos de textos académicos. La experiencia se apoya, por un lado, en una *perspectiva discursiva del lenguaje*; y por otro, en *la pedagogía por proyectos* como un modelo de enseñanza y de aprendizaje que privilegia una visión interdisciplinaria e intersubjetiva del desarrollo cognitivo en acciones situadas. El tercer pilar de esta experiencia es el uso de un campus virtual para aprovechar la interactividad y la cooperación que las TIC ayudan a potenciar. Se muestra cómo la posibilidad de comunicación y de hacer pública la escritura que ofrecen las TIC, unida a un diseño didáctico en el que se escribe no sólo para el maestro, en el que se es lector y escritor de textos propios y ajenos, en el que, por todo lo anterior, hay que ser responsable de lo que se escribe, genera un contexto retador, rico y complejo, que afecta positivamente a la mayoría de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza. Lectura y escritura en la universidad. Lectura crítica. Experiencia pedagógica.

READINGS AND WRITINGS ABOUT READING AND WRITING: A CLASS PROJECT

ABSTRACT: This article examines a pedagogical experience within a university course which sought to prepare critical readers of academic texts. The theoretical underpinning of the experience was twofold: a discursive view of language and project work as a learning and teaching approach that favors an interdisciplinary and intersubjective view of cognitive development in situated actions. A third key feature of the experience was the use of a virtual environment in order to enhance interaction and cooperation among participants. The study showed the strengths of communicating and socializing the products of writing by means of ICT tools, as well as the benefits of a course design that promoted authentic and cooperative writing tasks where the learner became

¹ Dra. en Lingüística. Prof. da Universidad del Valle e Escuela de Ciencias Del Lenguaje (Cali-Colombia).
E-mail: glrincon@univalle.edu.co / gloriarinconbonilla@gmail.com

an active reader and writer and developed responsibility. The whole experience took place in a rich, challenging and complex context which encouraged learning.

KEY WORDS: Language teaching. Reading and writing. Higher education. Critical reading. Pedagogical experience. Project work.

El curso de composición en español nos ha dado los elementos para ser lectores más críticos, a entender como detrás de cada palabra pueden estar de manera intrínseca voces que no necesariamente son el narrador, cómo pequeños detalles pueden darnos la idea de por qué el autor de un texto aborda un tema de determinada forma. Nos ha fundamentado bases para juzgar los textos y no simplemente dedicarnos a leer de manera mecánica sino de una forma más conciente y estructurada. Es por eso que creo que el curso ha venido cumpliendo un papel muy importante en nuestra formación personal como “nuevos lectores”, nos ha llevado a entender la escritura y la lectura no solo como simples procesos, sino también como parte de nuestra vida diaria y la manera como estos interactúan en nuestra relación con la realidad que nos rodea. (JULIÁN, 13 jun. 2009)

En el curso de composición hemos desarrollado ejercicios para analizar tanto la situación de comunicación como la de enunciación, todos los elementos que se desarrollaron en clase nos han permitido tener una posición crítica frente al texto, preguntas como: ¿Cuál es la intención del locutor? ¿Quién escribe el texto? ¿Para quién está escrito? entre otras, ayudan no solo en la comprensión del discurso sino que también permiten tomar una posición crítica frente a lo que se lee. La forma como estos temas se han introducido a la clase, empezando por analizar imágenes hasta noticias de periódicos facilitan la comprensión. (JHON, 4 jun. 2009)²

He querido iniciar con las intervenciones de dos de los estudiantes en un foro evaluativo denominado ¿Para qué nos sirve lo que estamos aprendiendo?³, porque ellas expresan la trascendencia que tienen, en la formación de estudiantes universitarios como lectores críticos, los objetivos propuestos para el curso Composición I, durante el semestre Febrero-Junio de 2009, del que quiero compartirles la experiencia pedagógica que realicé.

Este curso se ofrece a los estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Lenguas extranjeras de la universidad del Valle⁴. Es el segundo de tres

² La transcripción de estos textos se hace conservando la ortografía con la que fueron escritos.

³ Este fue uno de los foros que se realizaron en la clase a través del campus virtual. En este caso, fue un instrumento de evaluación del curso.

⁴ En Colombia, las licenciaturas son espacios de formación docente inicial para las diversas áreas del currículo escolar.

cursos en los que se espera haya una relación de continuidad: en primer semestre el curso se llama “Lenguaje y creatividad”, y su objeto es explorar las relaciones de los estudiantes con la lectura y la escritura de diversos textos, su historia como lectores y productores de textos. Por esto, habitualmente se acude a la escritura de autobiografías y a la lectura y producción de diversas narrativas, especialmente literarias. En los cursos de composición (segundo y tercer semestres), según la propuesta curricular del programa académico de la licenciatura, se espera que se contribuya al mejoramiento y potenciación de la capacidad de los estudiantes para producir y comprender una clase particular de textos: los académicos, es decir, aquellos escritos⁵ que circulan y se producen:

para comunicar, pero también para ser evaluados; obtener un reconocimiento pero también acreditar un grado. Los productos de estos contextos académicos tienen también la finalidad de facilitar que sus autores ingresen en la comunidad científica de forma progresiva y empiecen a actuar como autores, si bien acompañados por alguien que ya pertenece a esa comunidad de referencia. (CASTELLÓ et al., 2007, p. 14)

Según la propuesta curricular del Programa académico, se pretende que en Composición I se haga más énfasis en el proceso de leer y, en Composición II en el proceso de escribir, sin dejar de lado que entre ambos procesos existen estrechas y profundas relaciones.

Bien, en este marco, mi propuesta para ambos cursos (en el momento de escribir este artículo estaba iniciando el curso II) es partir, por un lado, de una *perspectiva discursiva del lenguaje*; y por otro, de un modelo de enseñanza y de aprendizaje que privilegia una visión interdisciplinaria e intersubjetiva del desarrollo cognitivo en acciones situadas, es decir, desde LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.

He optado por la pedagogía por proyectos para configurar la mayoría de mis propuestas pedagógicas (no sólo la de este curso), porque la finalidad de ésta es, según Jean Vassilef (1997 apud RODRÍGUEZ LUNA, 2001, p. 26) “el desarrollo de las capacidades de proyección de los sujetos en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo”. Y esta transformación pasa porque los estudiantes logren comprender lo que se aprende, cómo y por qué (Tal como lo han dicho entre otros LUIS NOT, 1992; BAIN, 2007).

Esta pedagogía se sustenta en los principios del aprendizaje situado y

⁵ Este es el canal más utilizado en este tipo de comunicación, tal como lo plantea Teberosky (2007, p. 18): “Los actos de comunicación académica se realizan, fundamentalmente, a través de textos escritos”.

cooperativo. Así, profesora y estudiantes nos reconocemos como sujetos portadores de saberes y experiencias que movilizamos, acrecentamos y reajustamos, con los nuevos conocimientos que adquirimos cuando llevamos a cabo cualquier tipo de actividad, en nuestro caso particular, prácticas de lectura y escritura académicas. Desde esta pedagogía es muy importante que los estudiantes se reconozcan entre sí como pares que cooperan para lograr que los textos propios y los de los compañeros cada vez sean más adecuados a los propósitos, las intenciones y los contextos.

La evaluación, no es por tanto, labor únicamente del docente ni sólo para enjuiciar o sancionar, sino que su fin es aportar para que los estudiantes sean más conscientes de sus propios desempeños, de si sus lecturas y escrituras mejoran en cuanto las valoran y comprenden, les ayudan a resolver las necesidades para las que las llevan a cabo. La vida cooperativa de la clase como condición esencial de la pedagogía por proyectos, además, promueve la organización, el acuerdo y el cumplimiento de reglas de convivencia, de funcionamiento, de administración de espacios, tiempos y saberes –sin dejar de lado que éstos, en el espacio escolar, ya están condicionados pero no siempre son inamovibles–. No se ignora la asimetría propia de la relación maestro-estudiantes o expertos-aprendices, sino que se vuelven necesarias: las propuestas e intervenciones de los primeros son fundamentales porque muestran alternativas a las necesidades que viven los segundos y se generan como retos y oportunidades de aprendizaje para ambos.

En este ambiente, como resultado de la negociación y el consenso, la mayoría de los estudiantes asumen como propio el tema del curso y como manifestación de esta relación, en sus participaciones se sitúan ante la información de acuerdo con sus propias posibilidades y recursos. No quiere esto decir que se superan todas las dificultades, que se acaban todas las resistencias, pero sí que se logra convocar voluntades y compromisos de modo más o menos constante a lo largo del curso.

De acuerdo con la tipología de proyectos, cuando un proyecto tiene como propósito la producción de un o unos determinados textos escritos, se habla de proyectos de lengua que, como dice Camps (1996):

Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y evaluación de los textos que se escriben.

Desde la perspectiva discursiva del lenguaje, éste se comprende no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural y en la construcción misma del sujeto social. En este sentido, se asume que el conocimiento sobre el lenguaje va mucho más allá del conocimiento sobre el sistema; incluye buscar respuesta a preguntas como éstas: ¿Cómo significamos? ¿Cómo usamos el lenguaje? ¿Qué modos discursivos se encuentran en determinadas situaciones comunicativas? También, conduce a entender la lectura y la escritura como prácticas sociales, no exclusivamente escolares, como procesos comunicativos, afectivos y en este sentido, de construcción de sentidos y significados y no el aprendizaje de técnicas escolares. Así, la unidad de análisis es la situación de enunciación y de comunicación como unidades interactivas, intersubjetivas, dado que se hace énfasis en los usos sociales del lenguaje, poniendo atención, además de los aspectos lingüísticos, a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en situaciones reales de comunicación. Esta perspectiva se apoya en los aportes de Bajtin (1982,1992), Vygostky (1986, 1996), Charaudeau (1995) y más cercanamente en los de la profesora María Cristina Martínez (2004, 2006).

Desde esta perspectiva se entiende que, en los procesos de comprensión y de producción del lenguaje escrito, los sujetos ponen en acción diversas operaciones mentales con el soporte de un conjunto de *herramientas conceptuales y materiales* como también hacen ajustes y toman decisiones determinadas por variables de orden social, cultural e histórico, porque leer y escribir son prácticas sociales e institucionales, que hacen parte de una tradición y tienen un carácter situado en un tiempo y en un espacio.

En este marco, lo que se hace con y dice sobre los textos en las clases, las funciones que cumplen las actividades de lectura y escritura que se hacen o piden hacer, resultan de gran interés para comprender los modos de leer y escribir porque, como lo dice Lerner (2001) es allí donde un sujeto configura sus modos de leer y escribir en atención a propósitos y finalidades concretas. La hipótesis que compartimos en una investigación nacional que estamos llevando a cabo, es que:

los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios son, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea. Desde esta hipótesis se puede comprender por

qué un estudiante se compromete de maneras diferentes con asignaturas y docentes diferentes, por qué un estudiante produce académicamente mejores resultados con un docente que con otro⁶.

Otro pilar de esta propuesta fue el apoyo a través del campus virtual con el que se contó para su desarrollo. Rápidamente voy a referirme a esta herramienta. Ante todo la considero como eso, una *herramienta* que puede ayudar al diseño de propuestas pedagógicas con propósitos específicos, si se supera la concepción de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medios para reproducir o almacenar información y se aprovecha más la interactividad, la cooperación que pueden potenciar. Como dice Susana Muraro (2005, p. 45), citando a B. Poole:

El aprendizaje cooperativo, o *collaborative learning*, no es una idea nueva. Los profesores siempre han procurado que los alumnos aprendan a trabajar juntos [...]. Las redes informáticas no son, en absoluto, necesarias para el trabajo cooperativo, pero si le dan un nuevo sentido al permitir la cooperación por encima de las fronteras locales, estatales, nacionales e internacionales.

En el caso de esta experiencia, para hacer uso de esta herramienta, casi todas las sesiones se desarrollaron en una teleaula. Del campus (que toma como base la plataforma moodle) utilizamos permanentemente actividades tales como: los diarios, las wikis, los foros, las lecciones, las tareas, los archivos de documentos e igualmente acudimos a la consulta en motores de búsqueda y a la creación de blogs.

¿CÓMO SE DESARROLLÓ EL CURSO?

La reflexión sobre y la práctica de leer para: aprender, para aprender a leer, para escribir, para aprender a escribir; o de escribir para: aprender, para aprender a escribir, para reescribir, para comentar otras escrituras, se fueron combinando con la aproximación a conceptos tales como los de situación de comunicación y situación de enunciación y con talleres acerca de la construcción de la cohesión y la coherencia; todos ellos como *ayudas contingentes*

⁶ “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?” Investigación en curso financiado por Colciencias en la que participamos 17 universidades colombianas.

(COLOMINA; ONRUBIA; ROCHERA, 2001), con las que se buscaba ofrecer un andamiaje a la medida de las necesidades de los estudiantes. Esta complejidad se orquestó, en cuanto se articuló y armonizó en lo que concertamos y denominamos como el proyecto: LECTURAS Y ESCRITURAS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

En el proceso de escritura de la sistematización de la experiencia pude diferenciar 3 momentos de la misma:

– El primero, que tuvo como eje principal la reflexión, oral y escrita, sobre los procesos de leer y escribir, los procedimientos que seguimos y los motivos que nos impulsan a seguir esos modos. Tomando como punto de partida la indagación sobre nuestras concepciones y prácticas, revisamos una parte de la literatura que hay sobre estos temas, algunas teorías explicativas y algunas propuestas sobre qué hacer para mejorar sobre todo la comprensión. No se trataba de hacer una revisión exhaustiva de estos planteamientos sino más bien de poder confrontarlos con nuestras ideas y procedimientos (El texto de Aidan Chambers “Si se trata de escribir, eres lo que lees”, fue una excelente ayuda en esta parte, así como algunos fragmentos de autobiografías de escritores reconocidos).

– El segundo, fue la primera actividad de producción de un texto. Para esto, en parejas definieron un tema de interés y actualidad (el MIO⁷, el calentamiento global, las barras bravas, etc), transcribieron lo que sabían sobre él, hicieron una búsqueda de información (y ésta fue la oportunidad para conversar sobre cómo buscaban información y qué criterios seguían para decidir la ruta para lograr este propósito). Después de estas lecturas volvieron a sus borradores para rescribirlos y así, completar el contenido. Se les guió para que además tuvieran en cuenta que el texto fuera comprensible para otro lector, que el propósito que buscaban al escribirlo se lograra, que revisaran cómo lo habían organizado y justificaran ese orden elegido, que revisaran la organización de los párrafos y las conexiones entre los mismos, la ortografía y la sintaxis.

Debían hacer todo esto pensando en que el texto iba a ser leído por otra pareja de compañeros, como efectivamente se hizo. Fue así como todos pasaron de lectores-escritores de sus propios textos al rol de lectores y evaluadores de los de sus compañeros; entre todos construimos una rejilla en la que se hicieron explícitos los criterios a considerar para revisarlo (ANEXO A). Después, devolvieron a los autores el texto con comentarios (a través de la función comentario de word) (ANEXO B) y realizamos un foro “Sugerencias para mejorar los textos

⁷ Sigla del sistema de transporte masivo que se recientemente se estaba implementando en la ciudad.

de los compañeros”, en el que se hacían comentarios generales sobre las características de los textos leídos y se hacían aportes para superar algunos problemas identificados. En este momento, la lectura del ensayo de Darío Jaramillo Agudelo (1997) “Carta con cartilla. Acerca del buen escribir”, fue un excelente aliado.

La consigna para valorar los comentarios de los compañeros fue leerlos muy atentamente, antes de rechazarlos a aceptarlos. Después, cada pareja acordaba qué modificar, rescribía el texto, lo editaba y lo compartía en el foro “texto re-escrito y editado” (ANEXO C). Para cerrar esta primera secuencia, como no todos los textos habían logrado mejorar, tomé uno de ellos y a través de una wiki hicimos una corrección y reescritura colectiva del mismo.

Volvimos en esta parte del curso al eje del primer momento. Era necesario ampliar la concepción sobre los procesos de leer y escribir para incluir una perspectiva más sociocultural, para ser más consecuentes con el concepto de práctica. El texto “Implicaciones éticas y políticas de la lectura”, que Luis Percival Leme Britto presentó como ponencia en el 5º Congreso Nacional de Lectura, fue el sostén que en ese momento ayudó a avanzar esta propuesta. En vez de iniciar directamente con la lectura de este texto académico, mostré a los estudiantes las imágenes que él toma como base para sus planteamientos (tomadas del sitio web www.corbis.com) y les di las siguientes consignas:

Vea las imágenes sobre la lectura que hay en la carpeta que sigue. Obsérvelas atentamente. Escoja una de ellas para que la describa y para que analice lo que ella muestra sobre la lectura, es decir, para que interprete lo que ve. Por ejemplo, piense: ¿Qué hay junto al que lee? ¿Por qué hay lo que hay? ¿Qué tiene que ver lo que hay en el entorno con lo que se lee y para lo que se lee?

La lectura de estas imágenes nos permitió, además de un pretexto para escribir una descripción y análisis de una práctica de lectura, la posibilidad de confrontar nuestras maneras de comprender los procesos lectores con las que propone el autor. Y así, de este modo, lograr una aproximación a su complejo planteamiento de que “no son las habilidades que presupone la lectura ni el gusto ni la determinación de leer los que promueven la democracia y la participación social. Al contrario: es la posibilidad de participar en la sociedad la que permite el acceso a la lectura” o, como añade más adelante: “Las posibilidades y formas de leer están sobredeterminadas por las formas generales de educación y de participación social”.

A esta altura del semestre (inicios de mayo), consideré que ya habíamos

construido un contexto mental compartido en el que, por grupos, los estudiantes podían plantearse preguntas o problemas sobre la lectura que les sirvieran como eje para los subproyectos que iban a llevar a cabo (tercer momento). Los propósitos que los grupos definieron para estos subproyectos fueron:

- 1 “Fomentar la lectura y la escritura a través de las imágenes como una herramienta didáctica que incentive al niño, al joven o al adulto a sumergirse en ese mundo. El objetivo será crear un acercamiento inicial con las herramientas que se presenten, de esta forma se busca que el público conozca otras formas de lectura y también sea motivado por otros tipos y géneros de lectura”. Producto: Un blog <http://viziolectura.blogspot.com/>
- 2 “Dar a conocer las actividades o programas que el gobierno hace para promover la escritura en los jóvenes para analizarlos y criticarlos”. Producto: Un blog <http://pocaspalabras.blogspot.com>
- 3 “El propósito es orientarnos hacia la lectura en los jóvenes universitarios y cómo ésta puede volverse extenuante o emocionante. Producto: un blog en el que podrán participar todos aquellos que tengan algo que decir referente a la lectura y cómo ésta afecta su proceso de aprendizaje”. <http://paseolec.blogspot.com/>
- 4 “Ofrecer herramientas de consulta sobre la lectura en personas invidentes para facilitar información sobre el tema y ayudar a que se elimine el paradigma de “problemática” que se genera alrededor de este tópico”. Producto: una revista virtual.

Abrió entonces un nuevo foro para hacer seguimiento a la actividad que en clase iban a ir haciendo para el proyecto. Inicialmente les solicité:

- ✓ Definir el género discursivo en el que va estar inscrito su texto;
- ✓ Definir el propósito del texto que van a escribir;
- ✓ Definir el o los interlocutores;
- ✓ Definir la relación que desea que haya entre enunciadores y enunciatario;
- ✓ Definir las partes que va tener el texto;
- ✓ Avanzar lo más ágilmente que pudieran. Para esto, sugerí hacer enlaces con algunos portales o documentos que les pueden servir.

Estos proyectos fueron el escenario para la reflexión sobre otros conceptos que aún no había abordado con los estudiantes y que considero fundamentales en la formación de lectores críticos y autónomos: la situación de comunicación

y la situación de enunciación. Como dejé escrito en la presentación de la actividad semanal en el campus:

El propósito de trabajar con estos conceptos, es que sean lectores críticos, autónomos, que reconocen cómo se organizan los textos para conseguir los propósitos que persiguen y así, al mismo tiempo que son lectores que comprenden mejor lo que leen, no se dejen manipular por lo que escuchan o leen.

En esta parte, el “Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos”, de la colega María Cristina Martínez (2006), fue el nuevo apoyo conceptual y metodológico. A través de talleres (algunos diseñados por Martínez y otros de mi autoría) que ponían en juego conceptos tales como *situación de comunicación* y *situación de enunciación*, se fue dando la apropiación de lo que una de las estudiantes denominó “la maraña textual”, herramientas conceptuales que permitieron, a la mayoría de los estudiantes, hacer un análisis crítico de los textos que leían, como se puede ver en el Anexo D.

Para finalizar, sólo quiero hacer notar que la posibilidad de comunicación y de hacer pública la escritura que ofrecen las TIC, unida a un diseño didáctico en el que se escribe no sólo para la maestra, en la que se es lector y escritor de textos propios y ajenos, en la que, por todo lo anterior, hay que ser responsable de lo que se escribe, genera un contexto retador, rico y complejo, que –como he intentado mostrar– logró afectar positivamente a la mayoría de los estudiantes. Como se ha demostrado investigativamente, la mediación con herramientas informáticas ayudó a que se escribiera más, pero no con mejor calidad. Los avances en este sentido, en los que reconozco falta aún mucho por lograr, son producto de todo el proceso de andamiaje antes descrito que del hecho de haber introducido estas herramientas.

Considero que esta experiencia, es un ejemplo de los múltiples y cotidianos esfuerzos que hacemos maestros interesados en vivir la docencia como espacio de confrontación con prácticas ritualizadas, en donde apostamos por la construcción de coherencia entre lo que pensamos, creemos y defendemos y lo que decimos y hacemos en la relación pedagógica. Por esto, me atrevo a compartirla.

ANEXO A: Rejilla para leer el texto de los compañeros:

Pauta de revisión en parejas del borrador escrito

Uno de los dos estudiantes leerá en voz alta, a su compañero, el texto que juntos han escrito, para revisar mutuamente lo siguiente:

1. ¿El texto “suena” interesante?
2. ¿Será que le falta algo?
3. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?
4. ¿Qué otras palabras o expresiones se pueden sugerir para mejorarlo?
5. ¿Será que hay una mejor manera de empezar o de acabar el texto?
6. ¿Será demasiado largo? ¿o demasiado corto?
7. ¿Se puede suprimir algo?
8. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se buscaba al escribirlo?

ANEXO B: Comentarios al texto de otra pareja

Calentamiento Global

El fenómeno del calentamiento global hace referencia a un aumento, en principio natural, de la temperatura terrestre debido principalmente al aumento de los llamados gases de efecto invernadero en la atmósfera terrestre, como lo son el dióxido de carbono, el metano, etc. Precisamente el aumento del dióxido de carbono puede llevar a este aumento de temperatura lo cual generaría cambios climáticos de gran importancia que podrían tener implicaciones en diversas actividades que dependen según las necesidades humanas.

En las últimas décadas se han presentado significativas variaciones en la temperatura media de la tierra, lo cual ha puesto entre dicho que la temperatura podrá aumentar conforme transcurra el tiempo. Estos aumentos han provocado ya algunos fenómenos; como el aumento en el nivel de los mares, la disminución de la capa de hielo de los glaciales y de los polos, el aumento de la temperatura de los océanos y, como tal, del medio ambiente.

Se ha comprobado también que el fenómeno del calentamiento global ha venido en aumento debido a la actividad humana; el proceso de industrialización, el uso de combustibles fósiles, la deforestación de los bosques, entre otros, han sido factores que provocan el aumento de gases de efecto invernadero y, por ende, el aumento de la temperatura. Consecuentemente estos factores reunidos generan diversos fenómenos que afectan a los seres vivos de manera directa o indirectamente; incendios forestales, inundaciones, sequías, alteraciones en las cosechas, tormentas tropicales, epidemias, y muchas otras posibles catástrofes.

Como seres humanos comprometidos con el mundo en que vivimos, tenemos la responsabilidad de velar por su bienestar. Se han establecido ciertas políticas entre los países industrializados para disminuir los niveles de contaminación en el medio ambiente. Pero también, nosotros como personas consumidoras de recursos, debemos adoptar ciertas actitudes para contribuir, así sea muy poco, en la preservación de nuestro mundo. Actividades tales como; el reciclaje, usar menos el automóvil, reducir el consumo de energía e incluso sembrar un árbol, son acciones que en el presente no tendrán mucho impacto, pero si lo harán para las generaciones que nos sucederán. Asegurándoles un mejor mundo en el que vivir.

ANEXO C: Texto reescrito

Calentamiento Global

Actualmente, es un hecho científico que el clima mundial está siendo alterado significativamente. Los últimos diez han sido los más calurosos desde que se lleva registro, y los científicos han anunciado que en el futuro serán aún más calidos.

Comunmente este fenómeno se conoce como **efecto invernadero** el cual consiste en el aumento de la temperatura terrestre debido a la alta concentración de gases contaminantes en la atmósfera, los cuales son principalmente el **monóxido de carbono CO** (generados por las plantas de generación de energía a base de carbón) y el **dióxido de carbono CO2** (emitidos por los automóviles) estos se acumulan formando una capa cada vez más gruesa, la cual atrapa el calor del sol causando el calentamiento del planeta.

Se ha comprobado que este fenómeno ha aumentado precipitadamente por la acción del hombre, factores como: el proceso de industrialización, el uso de combustibles fósiles, la deforestación de los bosques, el mal uso de los recursos naturales, entre otros, están provocando esta alteración, viéndonos enfrentados a cambios climáticos de gran impacto, como: el derretimiento de glaciares, sequías severas que causan mayor escasez de agua, huracanes, ciclones, (el calentamiento hace que se evapore más agua de los océanos potenciando este tipo de catástrofes).

Se han establecido ciertas políticas entre los países industrializados para disminuir los niveles de contaminación en el medio ambiente. Pero también, nosotros como personas consumidoras de recursos, debemos adoptar ciertas actitudes para contribuir, así sea muy poco, en la preservación de nuestro mundo. Actividades como: el reciclaje, usar menos el automóvil, reducir el consumo de energía e incluso sembrar un árbol, son acciones que en el presente no tendrán mucho efecto pero si lo harán para las futuras generaciones asegurándoles un mejor lugar donde vivir.

Andrés Julián Sánchez
Jhon Freddy Quintero

ANEXO D: Análisis de un texto

Universidad del valle

Curso: composición en español I

Estudiante: Jhon Freddy Quintero M.

TEXTO SELECCIONADO PARA ANALIZAR:

Noticia:**El huésped consentido del zoológico*****Redacción de El País*****El puma capturado en el Club Campestre ha recibido todo tipo de cuidados de los veterinarios.**

Como un rey. Así tratan en la Fundación Zoológico de Cali al puma, que fue capturado en el Club Campestre el pasado sábado, como lo informó en exclusiva El País el lunes anterior.

Los veterinarios de la fundación se sienten felices de tenerlo. De esta manera le evitarán ser víctima de otra caza ilegal, que podría llevarlo a la muerte.

A su llegada al Zoológico recibió todo tipo de atenciones. Analizaron su estado de salud a través de serologías y otras pruebas médicas.

Antes de despertar lo trasladaron a la zona de cuarentena. En ese lugar los biólogos y veterinarios intentarán devolverle la tranquilidad al felino, que por ahora está "asustado" y se comporta como un simple 'gatito'.

"Él ahora tiene estrés y mucho temor, pues no sólo fue separado de su madre, sino que fue sometido a una captura traumática", dijo Carlos Andrés Galvis, jefe del área de Biología del Zoológico.

El especialista explicó que la fiera, que sólo tiene unos ocho meses de vida, tendría que estar con su madre por lo menos hasta el año, para aprender a cazar y a sobrevivir solo en su hábitat natural. "Le negaron la posibilidad de vivir todos esos aprendizajes por el egoísmo del hombre. Ahora no podrá ser devuelto a la selva", manifestó.

Por eso, el puma, que algunos llaman 'Campestre', tendrá que encontrar una nueva casa en cualquier zoológico del país, porque en Cali temen que sus hermanos de especie no lo acepten por ser demasiado 'grande'.

Recuerde

La captura del felino se dio en el Club Campestre el pasado sábado.

Uno de los empleados del club sorprendió al animal en las canchas de Tenis Coco pasadas las 6:00 a.m.

El operativo, en el que intervino la Fundación Zoológico de Cali, fue adelantado por siete personas, entre veterinarios y biólogos.

Bastaron quince minutos para dormir al puma y meterlo en una jaula. Luego lo llevaron al zoológico.

Análisis de la situación de comunicación: El locutor es la voz de un periodista que ha recolectado la información necesaria para narrar lo ocurrido desde la aparición del felino en el club los farallones, cubriendo todo el desarrollo de la noticia. Para esto se vale de entrevistas con personas que han presenciado los hechos con el fin de dar veracidad a su noticia.

El posible interlocutor es un lector del periódico que quiere estar enterado de los hechos de actualidad en la ciudad.

Tema: La suerte que ha corrido un puma después de su aparición en un club.

Análisis de la situación de enunciación: En este texto se puede notar la voz de tres enunciatarios, el primero que cuenta los hechos de una forma muy familiar, abre el artículo con la frase “como un rey”, de esta forma se acerca al enunciatario. Podría decir que al ser ésta una noticia curiosa (porque no es común encontrar a un puma en zona urbana de la ciudad), él intenta desarrollar su noticia de la misma manera: cuenta los hechos diciendo curiosidades, hace atractiva la historia y porque no, emotiva (historia con un final feliz). Noto que él busca despertar en la ciudadanía sentimientos de lástima hacia el animal, haciéndolo parecer como un pobre e inofensivo puma que ha sufrido mucho por acción del hombre. El segundo enunciatario (veterinarios) y el tercero (biólogos), son traídos por el primero bajo la voz de una entrevista (al biólogo que está encargado de velar por el bienestar del puma en el zoológico de Cali), o para respaldar al primer enunciatario dándole mayor veracidad y sensación de buen cubrimiento a la noticia. Por último, el primer enunciatario al final del artículo da algunos datos para facilitar la comprensión de la noticia a los posibles enunciatarios que no estén enterados o estén mal informados sobre este suceso.

REFERENTES

El huésped consentido del zoológico

Redacción de El País

El puma capturado en el Club Campestre ha recibido todo tipo de cuidados de los veterinarios.

Como un rey. Así tratan en la Fundación Zoológico de Cali al puma, que fue

capturado en el Club Campestre el pasado sábado, como lo informó en exclusiva El País el lunes anterior.

Los veterinarios de la fundación se sienten felices de tenerlo. De esta manera le evitarán ser víctima de otra caza ilegal, que podría llevarlo a la muerte.

A su llegada al Zoológico recibió todo tipo de atenciones. Analizaron su estado de salud a través de serologías y otras pruebas médicas.

Antes de despertar lo trasladaron a la zona de cuarentena. En ese lugar los biólogos y veterinarios intentarán devolverle la tranquilidad al felino, que por ahora está “asustado” y se comporta como un simple ‘gatito’.

“Él ahora tiene estrés y mucho temor, pues no sólo fue separado de su madre, sino que fue sometido a una captura traumática”, dijo Carlos Andrés Galvis, jefe del área de Biología del Zoológico.

El especialista explicó que la fiera, que sólo tiene unos ocho meses de vida, tendría que estar con su madre por lo menos hasta el año, para aprender a cazar y a sobrevivir solo en su hábitat natural. “Le negaron la posibilidad de vivir todos esos aprendizajes por el egoísmo del hombre. Ahora no podrá ser devuelto a la selva”, manifestó.

Por eso, el puma, que algunos llaman ‘Campestre’, tendrá que encontrar una nueva casa en cualquier zoológico del país, porque en Cali temen que sus hermanos de especie no lo acepten por ser demasiado ‘grande’.

Recuerde

La captura del felino se dio en el Club Campestre el pasado sábado.

Uno de los empleados del club sorprendió al animal en las canchas de Tenis Coco pasadas las 6:00 a.m.

El operativo, en el que intervino la Fundación Zoológico de Cali, fue adelantado por siete personas, entre veterinarios y biólogos.

Bastaron quince minutos para dormir al puma y meterlo en una jaula. Luego lo llevaron al zoológico.

Análisis: Se reitera “puma” 4 veces en el texto, se reemplaza el referente en el texto por palabras como: “la fiera”, “el huésped” “el animal”, “el felino” y sustituye por pronombres como “lo-le” (8 veces), y 2 veces con el posesivo “su”; por último el pronombre “él” se menciona 1 vez. Otra referencia a este animal se da en los verbos que se utilizan en el texto relacionados con lo que le sucedió.

Veterinarios se reitera durante 3 veces.

En el texto Carlos Andrés Galvis se reemplazado por “el especialista” jefe del área de Biología del Zoológico” y también está presente en los verbos relacionados con lo que él hace: “manifestó”, “dijo”, “explicó”.

REFERENCIAS

- AGUDELO, Darío Jaramillo. **Carta con cartilla**. 1997. Disponible en: <http://tesis.udesa.edu.co/dspace/bitstream/10495/355/1/CartaCartilla.pdf>
- BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Servei de Publicacions, 2007.
- BAJTIN, M. El problema de los géneros discursivos. En: ESTÉTICA de la creación verbal. México: Siglo XXI, 1982
- BAJTIN, M. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Alianza, 1992
- CAMPS, Anna. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En: SECUENCIAS didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Graò, 1996.
- CASTELLÓ y otros. **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graò, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. Análisis del discurso: lectura y análisis de textos. **Revista Lenguaje Universidad del Valle**, Cali, 1995
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Y.; ROCHERA, M. J. Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: COOL, Palacios; MARCHESI, (Comps.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 2001.
- LERNER, Delia. **Leer y escribir en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- MARTINEZ, María Cristina et al. **Discurso y aprendizaje**. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle, 2004. v. 4.
- MARTINEZ, María Cristina. **Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos**. Disponible en: <https://proxse13.univalle.edu.co/campus/moodle/course/enrol.php?id=799>
- MURARO, Susana. **Una introducción a la informática en el aula**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- NOT, Luis. **La enseñanza dialogante**. Barcelona: Herder, 1992.
- RODRÍGUEZ LUNA, María Elvira. Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía por proyectos. En: ANTOLOGÍA de proyectos pedagógicos. Bogotá: Universidad Distrital, 2001. Cuaderno de trabajo, n. 2
- TEBEROSKY, Anna. El texto académico. En: CASTELLÓ et al. **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graò, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Piados, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori, 1996.

Recebido em: set./2009

Aprovado em: out./2009