

**Los discursos existentes en los textos orales y escritos
de los docentes de la Escuela de Administración del
CESDE**

María del Carmen Ossa Romero

Asesora

Adriana Arroyo Ortega
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Mayo de 2013

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2. JUSTIFICACIÓN.....	20
3. OBJETIVOS.....	23
3.1. Objetivo general:	23
3.2. Objetivos específicos:.....	23
4. REFERENTES CONCEPTUALES	24
4.1. LOS DISCURSOS	24
4.2. LA ESCRITURA	26
4.3. LA EDUCACIÓN.....	29
5. METODOLOGÍA.....	32
5.1. Mecanismos de cohesión:	34
5.1.1. La cohesión referencial:	34
5.1.2. La cohesión lexical:.....	35
5.2. La entrevista:.....	36
5.3. Los textos escritos:.....	38
5.4. Participantes de la investigación:	39
5.5. Consideraciones éticas:	40
6. ANÁLISIS: RASTREANDO LÍNEAS Y DISCURSOS	42

6.1. La producción textual:	42
6.2. Los discursos orales:	48
REFERENCIAS	71
ANEXOS	76

RESUMEN

Este trabajo de investigación ha sido elaborado con el objeto de analizar los discursos presentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración del CESDE. En estos discursos se realizó el análisis microestructural y macroestructural según la teoría de Teun Van Dijk, en los textos escritos; además, los discursos que subyacen en los textos orales producidos por los docentes, bajo la modalidad de entrevistas semiestructuradas en las que se busca un análisis comprensivo de lo enunciado por los docentes relacionándolo con lo expresado por los autores.

Aunque no se pretendió abordar en su totalidad y exhaustividad la propuesta metodológica del análisis del discurso, si se busco desde la investigación generar una aproximación que permitiera analizar los discursos de los docentes frente a la lectura y la escritura, partiendo del reconocimiento de la preocupación existente cada vez más en la sociedad actual por la escritura y la lectura docente así como el que no existen muchas investigaciones en la ciudad de Medellín sobre el tema.

La docencia universitaria ha venido teniendo en el país y en la ciudad cada vez mas exigencia sobre los procesos lecto escriturales de quienes componen la comunidad académica, lo que hace pertinente la indagación por la escritura y la lectura docente desde los discursos que los mismos profesores generan.

Los hallazgos del trabajo señalan la importancia que tiene la escritura para los maestros en su desempeño laboral. Así mismo, se pudo constatar que aunque los maestros no posean la teoría sobre las microestructuras, los escritos son cohesivos y por lo tanto tienen coherencia, de modo que logran textos que poseen una macroestructura lineal, local y global.

INTRODUCCIÓN

“Nadie puede hablar bien, a menos que entienda rigurosamente su tema”.
Cicerón

Michel Foucault afirma que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (2008, p. 25); esta afirmación involucra varias cosas, una de ellas sin duda tiene que ver con que los discursos imperantes sostienen las ideologías, es decir, sostienen los mecanismos de poder; dos, que quienes producen el discurso se encargan a su vez de difundirlo y mantenerlo.

Es importante en este trabajo comenzar con esta reflexión porque es necesario hacer hincapié en que el maestro creador de discursos está doblemente obligado a producirlos bajo unas reglas institucionales, sociales, psicológicas, entre otras, pero a su vez, es productor de un discurso que también ha aprendido a construir y a modificar dependiendo de las características institucionales y sociales en las que se encuentre inmerso. Es así como podríamos decir que finalmente quien produce los discursos los hace en función de unas mecánicas o reglas, obviamente mediadas por su propio talento y capacidad discursiva. Aunque no desconocemos que producir discursos sea un asunto de poder, del poder hacerlo, de dar cuenta de lo que se conoce, de activar y de “atomizar” el discurso, siguiendo de nuevo a Foucault, en este trabajo el discurso que interesó fue el de la lingüística pragmática, es decir, aquel que se adapta a partir del enunciado lingüístico, cuyas reglas de consolidación no son las del poder, sino las de las micro y macro estructuras textuales, que el lector encontrará en los referentes conceptuales de este trabajo.

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de interaccionar lingüísticamente hablando, como un acto de comunicación que capta o produce texto con sentido y que puedan valorarse dentro de él elementos coherentes y convenientes al contexto y al tema que se ha pedido. Esto implica que el productor de discurso debe dar cuenta del tema pedido, pero a su vez, debe conectar con coherencia lógica los elementos internos de su discurso de manera que se relacionen semánticamente, que sean continuos y que estén organizados en una lógica estructural social, de intensión, de tono y de cohesión.

En este sentido y en la línea de lo que se viene diciendo, fue importante en esta investigación tener en cuenta entonces los referentes conceptuales relacionados al discurso, la escritura y la educación; así mismo, fueron significativos en el proceso de las entrevistas y la revisión de los textos, el análisis de elementos éticos que nos permitieran valorar qué tan revelador es para el maestro dimensionar su propia capacidad discursiva teniendo en cuenta que su labor es social y educativa.

Confirmamos a su vez, que en Colombia, en las dos últimas décadas tal vez con más fuerza, se ha visto la necesidad de motivar al maestro en mayor grado a producir discurso oral y escrito. Si pensamos que el discurso es:

Materialidad, pero también proceso; encadena como expresión dos subsistemas del proceso comunicación producción-interpretación. Esta idea de proceso, llamada desde la lingüística por Benveniste (1977, p.p 47-94) como “enunciación”; el discurso da cuenta del proceso en el que se encuentra inscrito. Así el discurso ofrece un tipo de reflejo de lo que acontece en los otros componentes del proceso. No podemos obviar el contexto, de aquí que dentro de la división tripartida hecha por Morris (1985) para estudio del signo (sintáctica, semántica, pragmática), la opción principalmente sea ésta última, en la que remitimos el análisis de los signos, a sus procesos de producción-interpretación. (Karam, 2005, pág. 8).

Entenderíamos entonces que la producción de enunciado o producción discursiva de los maestros no se desconecta completamente de su realidad social, moral y

laboral. Y en esta lógica pragmática, el maestro que es impelido a escribir, por ejemplo, produce e interpreta a partir de los signos que conoce, pero también a partir del contexto en el que se desenvuelve o ha desenvuelto en el pasado y es allí donde se puede ver no solamente eso que piensa sobre sí mismo, sobre su entorno, su realidad, sino también cómo ha sido su relación con la lengua y la forma como la estructura.

Varios han sido por lo demás, los enfoques bajo los cuales se ha valorado la importancia o pertinencia de la producción de discurso de los maestros en Colombia. De hecho, y como se menciona en este trabajo, bajo la idea de la importancia de escuchar al maestro y de que éste produzca texto como lo hacen sus estudiantes, se han creado en el país muchos concursos de escritura en los que se valora el talento no sólo del profesor como escritor literario, sino también la capacidad comunicativa que tiene para dar a conocer la transformación de su realidad, en los lugares de Colombia que han sido desamparados o marginados. El resultado de esos concursos promovidos, por ejemplo por el Ministerio de Educación en Colombia, denota no sólo que en el país hay mucho talento para producir textos literarios, sino que también los maestros tienen la necesidad de comunicar eso que les llama la atención, que les preocupa o que quieren que se les reconozca.

En este caso, a partir de este trabajo de investigación que se realizó en el CESDE, se evidencia que para los maestros el problema no es propiamente producir los discursos, si no ser evaluados por ello, porque algunos sienten que aunque es muy importante saberlo hacer y hacerlo, no han sido formados para ello. Para estos maestros, el medio social los ha obligado a escribir para publicar en revistas indexadas, por ejemplo, pero muchos de ellos no han recibido orientación a lo largo de su vida o de su carrera para hacerlo bien, lingüísticamente hablando, que es como saben que se les evaluará. Algunos de ellos hablan de su falta de formación y experiencia en este sentido. Y algunos reconocen, como Larrosa, que “la experiencia es una relación en la que algo tiene

lugar en mí” (2009, p. 20) y que en torno a la experiencia con la escritura aun deben acontecer cosas en ellos que los lleve a romper con los miedos que los habitan.

En esta investigación encontramos que para varios de los maestros entrevistados, la escritura ha producido placer y hasta goce, pero que cuando se trata de los estudiantes encuentran cierta frustración porque parece ser que al joven de hoy escribir le resulta aburrido, inapropiado y carente de sentido. En síntesis, hay cierta resistencia a producir texto tanto oral como escrito. Se podría decir que se trata de diferencias fuertemente marcadas por las generaciones, entre las cuales se encuentran lo mediático y la relación con la palabra, a la que se le da menos sentido que antes, pues ya no parece contener el mundo sino ser simplemente una parte de él.

Usando las palabras de Luis Bernardo Peña (2007) “darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento” (pág. 2), se quiere llamar la atención no sólo en la necesidad de reconocer la producción discursiva de los maestros, sino en la importancia que tiene esta producción en aras de construir y producir conocimiento dentro y fuera de las aulas de clase y no solamente en las ciencias humanas y sociales, sino además en las diversas ramas del saber como la economía, la política, la ciencia, las artes, la administración y el derecho, entre otras.

Para mí fue un placer haber realizado este trabajo de investigación, no sólo porque con él reforcé una serie de elementos lingüísticos con los que a diario hay que trabajar en el área del lenguaje y la lengua desde lo teórico, sino además porque tuve la posibilidad de conocer el sentimiento de los maestros frente a la evaluación y exigencias que cotidianamente se les hace con respecto a su escritura y oralidad, que en el fondo terminan pareciéndose un poco a las que ellos mismo hacen a sus estudiantes. Esa comprensión me hizo pensar en que es

importante implementar dentro de nuestra aulas el reconocimiento de los elementos lingüísticos que propone la lingüística textual, sacarlos de los libros, enseñarlos en el aula, pero también enseñárselo a los maestros para que sean más efectivos a la hora de emitir sus discursos orales y promulgar sus textos escritos. Parte de la propuesta consiste entonces no sólo en calificar la producción textual de los maestros, sino de implementar en nuestros sitios de trabajo la aplicación de la teoría para mejorar la producción textual.

Quisiera finalizar esta introducción recordando al maestro Frank McCourt, el autor del famoso bestseller *Las cenizas de Ángela*. En su última novela *-El profesor-*, McCourt narra sus aventuras como profesor durante 30 años en las aulas de clase en Nueva York. El autor confiesa haber comenzado a escribir tardíamente, de hecho, su primer libro fue publicado cuando tenía 66 años. Simpáticamente McCourt le responde a alguien la pregunta de por qué no había escrito antes:

Porque estaba enseñando: por eso tardé tanto. No en un colegio universitario ni en una facultad, donde uno tiene todo el tiempo del mundo para escribir y para otras diversiones, sino en cuatro institutos públicos distintos de Nueva York. (He leído novelas que recrean las vidas de catedráticos de universidad, donde parecen tan ocupados con los adulterios y las rencillas académicas que uno se pregunta de dónde sacaban el tiempo para ejercer además un poco la enseñanza.) Cuando impartes cinco clases de instituto al día, cinco días por semana, no vuelves a casa con la idea de despejarte la cabeza y crear prosa inmortal. Después de cinco clases, tienes la cabeza llena del barullo del aula. (2006, p. 7)

Con este fragmento quiero finalizar esta introducción rescatando el difícil trabajo del maestro, y sobre todo del maestro que está abocado a escribir y más cuando el texto ha sido pedido como una obligación, una obligación con coherencia y cohesión textual. Agradezco a todos los maestros que colaboraron en el proceso de construcción de este trabajo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las grandes dificultades que deben afrontar las sociedades actuales, es comunicarse efectivamente. Esta comunicación siempre estará determinada por procesos de escritura, lectura, escucha y oralidad. La comunicación adecuada en estos cuatro aspectos mejorará la vida de los grupos académicos, laborales, empresariales, artísticos y de toda índole.

Aunque se sabe de la interrelación y dependencia de las cuatro habilidades básicas de la comunicación, por la naturaleza de este trabajo, el cual se centra en la escritura como su objeto de investigación, se hace la distinción entre la lectura y la escritura en tanto procesos transversales, porque como bien lo dijo Krashen (1985: citado por Romero, 2004:1) “el estilo en la escritura es resultado de un adecuado *“input comprensivo”* en la lectura”. Esto quiere decir que los buenos escritores tienen un buen dominio gramatical, de la ortografía y la estilística escritural; es decir, que la lectura y la escritura siempre estarán de la mano cooperándose y enriqueciéndose.

Desde los escenarios científicos a los literarios distintos autores han explicitado la importancia que tiene la escritura, como Hemingway (1981):

De todas las cosas tal y como existen, y de todas las cosas que uno sabe, y de todo lo que uno puede saber, se hace algo a través de la invención, algo que no es una representación sino una cosa totalmente nueva, más real que cualquier otra cosa verdadera y viva, y uno le da vida, y si se hace lo suficientemente bien, se le da inmortalidad. Es por eso que yo escribo y por ninguna otra razón (p. 141).

O Barthes cuando afirma “La escritura es un acto de solidaridad histórica. Lengua y estilo son objetos; la escritura es una función: es la relación entre la creación y la sociedad” (1973, p 22).

Con lo que resaltan no sólo la capacidad creadora inherente a la escritura, sino también su capacidad histórica, de mantenerse en el tiempo, lo que algunos autores han denominado “inmortalidad” de la escritura que congela los momentos de la historia y extiende la reflexión más allá del horizonte inmediato de quien la efectúa. Desde esta perspectiva, la escritura atraviesa casi todos los procesos humanos de interacción con otro, así sea cuando se escribe sólo para sí mismo o cuando se escribe para los otros. La producción de un texto escrito es mucho más que una simple respuesta en dos líneas a una pregunta, implica siempre el ponerse y exponerse como sujeto en lo que se escribe y dejarse atravesar por la metamorfosis de las palabras, por la transformación inherente al proceso de escritura.

La lectura y la escritura no sólo son procesos que se retroalimentan constantemente, sino que en las sociedades actuales de la información y el conocimiento tienen gran importancia, especialmente en el ambiente universitario la escritura ha ido tomando cada vez mayor fuerza, por la necesidad expresada desde distintos escenarios que tanto los docentes como los estudiantes escriban y generen desde ahí reflexión y debate académico.

Ser un profesional de la docencia hace necesario que se deba crear y reconstruir de manera permanente la profesión del maestro. Requiere, por tanto, de una preparación y un talento no solo científico y técnico, sino también humano para enseñar a otros. Uno de los elementos que no puede dejarse a la opción o las buenas intenciones, y que debe formar parte de su profesionalismo, es su eficacia en el manejo de la comunicación, puesto que lo anterior no garantiza la eficiencia en el proceso docente educativo.

Por otra parte, muchos profesionales que hoy orientan procesos de formación en instituciones de educación superior, fueron formados en Universidades que se han preocupado por propiciar en los alumnos el aprehender un conjunto de

conocimientos teóricos, pero no crean condiciones suficientes para un crecimiento en su formación humana, de aprender a interactuar comunicativamente con el otro a través de la producción oral y escrita. A partir de este análisis se debe admitir que existe un desfase entre el desarrollo integral de la aptitud profesional del docente, sin importar su área de formación, y su habilidad para comunicarse de manera oral y escrita.

Los programas educativos actuales enfatizan en la adquisición de conocimientos y habilidades teórico-prácticas que garantizan el cumplimiento de la tarea del maestro, pero no consideran adecuadamente la importancia que se le debe dar a la comunicación en su unidad con la actividad sobre todo de la escritura.

En esa medida, este trabajo surge del interés de la investigadora en la escritura académica y en los discursos expresados por los maestros, que parecieran tener dos caras: por un lado la queja constante de los docentes sobre la producción escrita de sus estudiantes y la poca argumentación, coherencia y organización de la misma y de la oralidad que estos manejan, especialmente en la formación universitaria, generando dudas sobre los procesos recibidos por los jóvenes; y por otro lado las dificultades que esos mismos docentes expresan, en muchas ocasiones a la hora de enfrentarse a la posibilidad de producción textual o a un escenario discursivo y a las escasas herramientas que muchos de ellos, pero también los mismos jóvenes, dicen tener frente al tema.

Adicionalmente, los contextos tanto internacionales como nacionales definen mayores retos y desafíos en torno a la escritura para los docentes, especialmente los que se encuentran como responsables de la formación en educación superior, de los cuales se espera publicaciones y participaciones escritas y/o ponencias en distintos escenarios.

Existe una fisura entre la educación del bachillerato y el ingreso a la universidad, este es uno de los retos a los que debe enfrentarse el profesor universitario. El estudiante no ha recibido en muchos casos las herramientas necesarias en sus procesos de formación previos y afronta a un escenario educativo en donde la producción escrita se convierte en el criterio básico para evaluar el desempeño, lo cual genera desde luego desconcierto y desazón frente al proceso escritural.

Por otra parte la escritura es ante todo un proceso que requiere de tiempo, de análisis, de lecturas previas de varios autores, de confrontación de ideas, lo que no siempre logra hacerse en un mundo digitalizado que tiene la rapidez como apuesta clave que guía la acción, lo cual no corresponde al tiempo necesario para la escritura, realidades ineludibles a las que el docente debe enfrentarse en su propio ejercicio escritural y en los que acompaña.

El docente mismo se enfrenta al reto de su propia escritura que en ocasiones no le resulta fácil y en la que no necesariamente impera la claridad que él mismo exige. Por otra parte el discurso del docente universitario es otra de las prácticas orales que se convierte en prácticas socio-culturales y es la escritura una de las maneras en las que el docente adquiere, construye, reafirma y brinda conocimiento.

Aunque existe cada vez un marcado interés en que los docentes escriban, especialmente en las universidades por las implicaciones que esto tiene en el sistema de clasificación de ciencia y tecnología de COLCIENCIAS, poco se ha podido precisar en torno a cómo escriben los docentes que acompañan los procesos lectoescriturales de los jóvenes universitarios, cómo ven ellos el ejercicio escritural y cuáles son los discursos que estos mismos docentes detentan frente a la escritura y la lectura; lo que hace que indudablemente exista un vacío en el conocimiento al respecto. Un vacío que tiene especial importancia cuando revisamos el hecho de que la comunidad universitaria se constituye en una auténtica comunidad textual en la que se produce, reciben y usan distintos textos

que tienen una incidencia en las prácticas sociales y en la discusión académica pero que además no se puede desconocer que la propiedad con la que se desarrollen los procesos de lectura y la escritura es un asunto determinante en la calidad de los procesos educativos, lo que ha venido teniendo cada vez mayor relevancia, especialmente cuando muchos de los problemas que se encuentran en quienes no logran acceder a la cultura académica tienen su origen en el escaso dominio de la palabra hablada y escrita.

Conocer cuáles son los discursos que tienen estos docentes frente a la lectura y la escritura es de suma importancia porque permitiría acercarse a las visiones pedagógicas que ellos han venido llevando a la práctica, así como conocer un poco más de su producción escrita daría cuenta no sólo de las temáticas en torno a las cuales escriben, sino también de la forma cómo lo hacen, teniendo en cuenta que el propósito es mirar las estrategias de organización microestructural (relaciones léxicas y relaciones referenciales) y la organización macroestructural (idea global) de los textos producidos por los maestros; es decir, la generación, relación, selección y jerarquización de ideas.

Desconocer el discurso que emerge de los textos escritos y de la oralidad del maestro hace que no tengamos una reflexión articulada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la orientación que ellos vienen dando frente a la escritura y cómo guían a los estudiantes frente a la misma a partir de lo que sobre estos procesos piensan y han vivido.

Teniendo presente esta reflexión, para esta investigación se realizó una búsqueda de información a través de diferentes fuentes, pesquisas bibliográficas e Internet, con el fin de identificar cuáles eran las más importantes indagaciones previas existentes sobre el tema abordado que sirvieran de punto de divergencia o convergencia con la investigación. Al hacer una síntesis al respecto, se encuentran los siguientes resultados:

En Argentina, se realizó la investigación “El análisis del discurso de profesores universitarios en clase” en el año 2000, en el cual los autores (De la Cruz, Baudino, Caino, Ayastuy, Ferrero, Huarte, Palacio, Reising, Scheuer, Siracusa) se ocuparon de las concepciones de enseñanza de profesores universitarios, concepciones que se infieren del análisis de sus discursos en clase. Con este propósito se identificaron los actos de habla y el tipo de conocimiento implicado en cada uno de ellos. El análisis se llevó a cabo durante 12 clases de distintos profesores que dictan clases de matemática, biología, educación física, y del área pedagógica. Los resultados muestran diferencias en los actos de habla que corresponden con las diferencias en las concepciones de enseñanza: Por un lado la enseñanza orientada hacia la actividad del docente y la transmisión de conocimientos se lleva a cabo en la a clase través del predominio de actos de habla tales como: exponer, indagar, usar recursos didácticos y corregir, por el otro, la enseñanza centrada en la actividad del alumno y la facilitación del acceso al conocimiento es la que utiliza dentro de los actos de habla tales como: indagar, aclarar, argumentar acerca de lo que los profesores hacen y dicen en el desarrollo de sus clases.

Igualmente en este rastreo fue posible encontrar artículos de Paula Carlino sobre algunos procesos investigativos que ha realizado, los cuales hacen énfasis en las estrategias orientadas a definir el problema y el objeto de estudio que aquí se propone. Para Carlino algunos de los quehaceres o funciones importantes de los maestros en su labor cotidiana es fomentar e inculcar en sus alumnos, la habilidad para el aprendizaje de la escritura, y por esto (Carlino 2003, p. 143) indaga las formas de enseñanza de la escritura académica en su investigación “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, para la cual consultó los sitios de Internet de 103 universidades norteamericanas, estas universidades, además de ofrecer cursos introductorios de escritura, han implementado programas de redacción que tienen como objetivo fomentar el aprendizaje de la escritura por medio de los contenidos

de cada una de las asignaturas de cada programa y la implementación de estrategias diversas como los tutores de escritura, los compañeros de escritura en las materias y las materias de escritura intensiva, en la búsqueda de asesorar y retroalimentar los escritos elaborados por los estudiantes en los diferentes contextos disciplinares del currículum. (Carlino 2005, p. 19).

La importancia de la investigación de Carlino radica en una idea principal: el elemento que más incide en el ejercicio de producción textual, es la cantidad y la calidad de escritura que realiza se realiza en cada materia, del reto académico e intelectual que les representa y de la motivación que existe hacia la materia. En suma, la enseñanza de la lectura y la escritura debe incluirse en la educación superior; en primer lugar, porque que cada una de las asignaturas “es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj 1984; 12. Citado por Carlino, 2005, p. 19). En segundo lugar, con el objeto de apropiarse de los temas y con la lectura y la escritura como instrumentos básicos, los estudiantes asimilan, transforman y reconstruyen el conocimiento. En consecuencia, los estudiantes requieren de la lectura y la escritura para participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se coincide con Carlino (2005) en que las investigaciones sobre enseñanza de la escritura en el nivel superior son escasas en Iberoamérica y mucho más la indagación sobre los textos escritos de los docente, lo cual genera una pertinencia importante a las indagaciones que sobre este tema comiencen a realizarse.

En el caso colombiano se encontraron algunos abordajes sobre el tema, como el realizado en la Universidad Nacional de Bogotá con la investigación “Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio”, este trabajo realizado en 1998 por Cuervo y Flórez constituye un testimonio de investigación educativa y formación de docentes sobre la escritura de los maestros en su quehacer diario. Las autoras presentan su experiencia investigativa llevada

a cabo durante tres años con maestros de educación básica y media de instituciones oficiales, cuyas experiencias con la escritura a través de su vida se reveló por medio de la reconstrucción de su vivencia como aprendices de escritura durante la infancia; su relación con la escritura en la vida adulta; y su identidad como escritoras incluyendo la eficiencia de la escritura basada en la utilización de estrategias de facilitación durante la composición de un texto. Como un hallazgo central se sugiere “que las condiciones en que llegaron los docentes se relacionan, sin duda, con sus historias tempranas como aprendices de la escritura y posteriormente con su experiencia de formación como docentes”. (1998 p. 54)

En la Universidad de Ibagué se ejecutó la investigación “La escritura académica en la formación del docente universitario”, en el año 2006, por la profesora Patiño Garzón, cuyo objetivo general es presentar la elaboración y aplicación de una propuesta de intervención en los procesos escriturales de los docentes universitarios. La investigación, realizada mediante la aplicación de talleres, permitió concluir que “El docente que comprende la importancia de expresarse por escrito, puede apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes, mediante la exigencia de unos elementos básicos sobre escritura, en las propias disciplinas de formación. La escritura, así concebida, ayuda a generar habilidades metacognitivas que son las que permiten el avance del aprendizaje y la evolución del pensamiento”. (2006, p 132)

Igualmente en Medellín, en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Alianza CINDE – Universidad de Manizales se realizó la investigación “La competencia comunicativa oral en el proceso docente educativo”, aplicada en CESDE, Jaramillo (2009, p. 8) la cual tiene como propósito fundamental describir la competencia comunicativa oral del docente en el Centro de estudios especializados CESDE, institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano, donde se busca que los docentes den un enfoque dirigido a cualificar al estudiante para una tarea en particular en la cual este alcance a

obtener los conocimientos científicos, técnicos y desarrolle las capacidades y habilidades para desempeñarse en el mercado laboral. Este trabajo fue llevado a cabo mediante la selección de evidencias, compiladas a través de la observación, en el desarrollo de las clases además de compartir con los docentes en espacios institucionales fuera del aula como pares. Un hallazgo esencial de esta investigación es que aunque la competencia comunicativa oral es requerida por el docente en el ejercicio de su profesión, sin duda desde el inicio del proceso de formación se requiere de una construcción teórica que sustente el tratamiento del componente paralingüístico de la comunicación en el proceso formativo del estudiante, que fundamente científicamente e interprete, el proceso comunicativo que tiene lugar en el complejo mundo de relaciones que posee.

Como se pudo observar realizando el rastreo no existe un gran número de investigaciones en el país sobre el tema y aunque en el caso de CESDE ya hay un antecedente investigativo, el mismo no contempla el discurso escrito como su objeto básico, lo cual le da un nivel de pertinencia a esta investigación no sólo para CESDE, sino para otras instituciones, así como para los futuros maestros y demás investigadores desde la perspectiva de que la misma pueda realizar un pequeño aporte a la comunidad institucional y local, ampliando el conocimiento y la reflexión existente hasta el momento al respecto.

El hacer consciente la forma como escriben los maestros, es el primer paso para que surjan los esfuerzos en el análisis de cómo se está escribiendo, más que en cuantificar los números de publicaciones institucionales. Es posible además que a partir de los resultados que la investigación genere, se pueda a la vez definir una ruta motivacional y técnica que fortalezca los procesos de escritura de los docentes dentro y fuera de CESDE.

La escritura en cualquier escenario, pero mucho más en las universidades, constituye una poderosa herramienta intelectual que trasciende las posibilidades

comunicativas y evaluativas y se establece como una posibilidad de generación de pensamiento, de explorar nuevas ideas y someterlas a un análisis riguroso. En esa medida se constituye en un problema de investigación el desconocimiento existente en las universidades sobre los procesos escriturales de los maestros porque este vacío no sólo se refiere a las mediaciones comunicativas sino que atraviesa los procesos de pensamiento y transversaliza los escenarios educativos mismos.

Teniendo en cuenta este panorama y la necesidad de conocer un poco más sobre los procesos escriturales y discursivos de los docentes esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el discurso existente en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración de CESDE?

2. JUSTIFICACIÓN

El Centro de Estudios Especializados CESDE, cuenta con cinco Escuelas: Informática, Comunicación Visual, Administración, Turismo y la Escuela de la Salud. Los docentes que orientan asignaturas en la Escuela de Administración tienen como formación predominante Administración de Empresas, Contaduría, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Español y Literatura, Gerontología, Fonoaudiología, Gastronomía, Gestión Hotelera y Gestión del Talento Humano, todos ellos tienen en común la capacitación brindada por la Institución por medio de diplomados y jornadas pedagógicas en pedagogía y didáctica de la educación superior, enfatizada en la formación por competencias.

Con un promedio de 200 docentes y 8.000 estudiantes, el CESDE se ha posicionado en Medellín y en Antioquia, como la institución líder en educación para el trabajo y el desarrollo Humano “como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales”. (Ley 1064 de 2006)

El proyecto Educativo CESDE “pretende, en sus diferentes intervenciones pedagógicas, trabajar en la construcción de un nuevo país, formando el talento humano que las empresas requieren para elevar sus niveles de competitividad, productividad y rentabilidad, a través de programas técnicos y cursos de educación para el trabajo y el desarrollo humano, de alta calidad académica, con énfasis en la aplicación de las nuevas tecnologías y en las necesidades del entorno” (Modelo Pedagógico CESDE)

En CESDE, la escritura cohesiva, coherente y con ortografía, debe ser una destreza propia del docente, cada maestro debe satisfacer las expectativas de sus estudiantes, de acuerdo con lo que se han llamado: los aprendizajes significativos para la comunidad educativa, siendo el docente, el cautivador, el motivador, el

facilitador de esos procesos de aprendizaje acerca de lo maravilloso que es escribir bien, con soltura, con ilación, con densidad y con pasión.

Esto coincide con las múltiples expectativas y perfiles que se esperan del maestro en Colombia, se considera que el maestro debe enseñar para la vida, su trabajo debe tener una función social, el maestro debe estar preparado para solucionar problemas de variada índole, procurar su formación permanente, construir país y debe tener ciertas habilidades (Altablero, 2005), entre las cuales se encuentra, por supuesto, la escritura.

Los profesores temen desmitificar y correr el velo de la escritura, desconfían de sus habilidades escriturales, no se atreven a pensar que pueden ser escritores y manejar la escritura de manera cotidiana y con eficacia, así no logren ser unos escritores célebres, acreditados o famosos. El mito de la escritura, de que sólo debe escribir quien “sabe” escribir, o más bien, aquel que cree que “sabe escribir”, debe dar paso a la confianza en sí mismo, a reconocer, no ya su incapacidad, sino la seguridad y el reconocimiento de que está en la posibilidad de comprender las reglas gramaticales de una lengua, ordenar sus pensamientos y empezar a bosquejar las ideas en un papel.

En esa medida una investigación que indague sobre la organización de los discursos de los textos orales y escritos de los docentes de una institución de educación superior como lo es CESDE tiene una relevancia académica pero también social, ya que entra de lleno a reflexionar sobre la escritura, sus implicaciones y la educación como asuntos claves en la conformación de las sociedades actuales que han sido transformadas por las herramientas tecnológicas y la internet pero en las que invariablemente seguimos leyendo, escribiendo y formándonos. Precisamente este aumento en las posibilidades de acceso a la información exige del profesor universitario las habilidades comunicativas y de pensamiento que no sólo le permitan moverse con fluidez en

las autopistas digitales sino también construir su práctica escrita, su reflexión, escenario esencial de esta indagación.

Una investigación como esta, que reconoce que la escritura y la lectura subyacente, no son procesos fáciles pero que además están en el centro de las dificultades de muchos estudiantes pero también de los mismos docentes, contribuye a que se tenga una comprensión más profunda de lo que al respecto sucede a la vez que permite que en las mismas instituciones de educación superior se puedan pensar estrategias para afrontar las dificultades lecto escriturales de quienes hacen parte de estos espacios académicos.

Investigaciones como la que se plantea son necesarias para el desarrollo del país porque se encuentran ampliando la reflexión sobre la escritura, la labor del docente y a la larga la lectura y la educación misma, asuntos estratégicos en un contexto como el que tiene Colombia y teniendo claro que las habilidades de lectura y escritura son condición indispensable para los demás aprendizajes y para posicionarse en un contexto globalizado. Pero además estos procesos escriturales y lexicales como por los que indaga esta investigación, se relacionan igualmente con la calidad educativa y el interés que desde el mismo Ministerio de Educación, pero también desde organismos internacionales se ha venido teniendo en este tema, planteando un escenario pertinente para el desarrollo de esta indagación.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Analizar los discursos y organización existentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración de CESDE sobre la escritura y la estructura de los mismos.

3.2. Objetivos específicos:

Identificar las estrategias de organización microestructural y macroestructural (relaciones léxicas y relaciones referenciales) en los textos escritos por los maestros.

Describir los discursos existentes en los textos escritos y orales de los docentes de la Escuela de Administración de CESDE a partir de una reflexión sobre la educación, la lectura y la escritura.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

4.1. LOS DISCURSOS COMO UNA FORMA DE ACERCARSE A LOS MAESTROS Y SUS REALIDADES

Los primeros estudios que surgen en el mundo sobre el discurso y su contexto social se dan a mediados de los años 60. Esto es, los estudios sobre manifestaciones más reales del lenguaje: conversaciones, artículos de prensa, artículos de opinión, cartas, clases magistrales. En dichos textos se esconden ideologías y posiciones de los sujetos.

El discurso es una suma de actos de habla que permite analizar a los sujetos en varias dimensiones y roles que pueden cumplir al exponerse. Se entiende así el discurso como una forma específica del uso del lenguaje, además de interacción social que se interpreta como un evento comunicativo dentro un contexto.

El análisis del discurso se centra en el “análisis de la lengua en su uso” (Brown y Yule 1993: 19), por lo tanto, todo análisis debe realizarse a partir de los propósitos y de las funciones para los cuales está destinado. Es así como todo analista del discurso deben necesariamente pensar para qué se utiliza una lengua, en qué contexto se utiliza y hacia quién o quienes se dirige ese discurso.

Con el planteamiento anterior coincide el lingüista Van Dijk, quien define el discurso como un producto de las acciones humanas con una naturaleza social por las intenciones que tiene el enunciador o hablante:

Tanto el discurso hablado como el escrito son formas de la práctica social en un contexto sociocultural. Los usuarios del lenguaje participan del discurso no sólo como personas individuales, sino también como miembros de diversos grupos, instituciones o culturas. Así, a través del discurso, los

usuarios del lenguaje pueden realizar, confirmar o desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas más amplias. (Van Dijk, 1989, p.20)

Un estudio adecuado de las relaciones entre el discurso y la sociedad, presupone que el discurso se localiza en la sociedad como una forma de práctica social o de interacción de un grupo social. De los discursos emergen posiciones sociales, muestran cómo se construyen los sujetos discursivos en los enunciados; se evidencian pertenencias a grupos, ideologías, es decir, los discursos permiten hacer lecturas de los sujetos que intervienen en ellos en todas las dimensiones: sociales, políticas, humanas, religiosas, étnicas, económicas, morales, entre otras. De los discursos es posible analizar las concepciones que los sujetos tienen frente a los temas de su contexto social y la visión del mundo que apropian.

El discurso se habla y expone por medio de enunciados, es mediante ellos que la persona se va construyendo como sujeto discursivo. Igualmente, mediante los discursos se manifiesta a otros los deseos, necesidades, intereses, exigencias, dudas y saberes; en los cuales se construye una imagen del enunciador.

Van Dijk afirmó explícitamente que “un discurso es una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (2005, p. 20). De ahí se desprenden sus estudios de la pragmática del discurso, en los cuales entiende la pragmática como el estudio de los actos de habla y sus consecuencias; es decir, que mientras la sintaxis tiene que ver con las formas, la semántica con el significado y la referencia, la pragmática tiene que ver con la acción, o sea, formula las condiciones en que son apropiados los actos de habla. En el caso del autor, sus estudios pragmáticos se centraron en el discurso, y no en la pragmática de oraciones.

Asuntos estos que aunque no pretenden ser abordados en su totalidad por esta investigación ni con la fidelidad planteada por el autor, si conforman un referente contextual importante de tener en cuenta y configuran la perspectiva desde la cual

se realizaría el acercamiento a los docentes, a sus realidades y a la forma de producción de sus textos escriturales

4.2. LA ESCRITURA COMO TEXTO Y CONTEXTO DE LAS APUESTAS DE LOS DOCENTES

La escritura, definida ligeramente por el diccionario significa sistema gráfico de representación de una lengua; pero, es mucho más que eso, ya que es simbolización, mediación, unión entre pensamiento y lenguaje, historia, sistematización, capacidad y ante todo, ideología.

La escritura, de acuerdo con Barthes (1974, p. 84) “empieza allí donde la palabra se pone imposible”, lo que habla de una apertura hacia la escritura necesaria, especialmente porque el escribir no es sólo una herramienta que se domina con habilidad sino un asunto en el que se juegan cosas mucho más allá de la eficacia escritural y que tiene que ver con la sensibilidad propia, como lo expresa Larrosa (2006; p 27) “Algunas formas de escribir y de leer, de hablar y de escuchar, extienden la sumisión, el conformismo, la estupidez, la arrogancia y la brutalidad”, por lo que es necesario tener en cuenta las posibilidades de apertura del pensamiento, de la sensibilidad que debe implicar la escritura.

El acto de escribir significa producir un texto con un fin específico, teniendo en cuenta la situación y el destino, esto exige una representación previa de la tarea que comprende acciones sucesivas como buscar para cada situación el texto adecuado, elaborar unas estrategias a seguir y poner en juego todos los conocimientos para el logro de los propósitos de la escritura.

Para aprender a escribir hay que aprender a leer, sólo cuando se desarrollan las habilidades propias de un lector, se podrá iniciar la producción de textos. Es decir, si se fomenta la capacidad para diseñar estrategias de lectura propias y para

reconocer los mecanismos de cohesión y coherencia empleados por los escritores en la producción de sus textos, se favorecerán las habilidades necesarias para la redacción, porque como lo afirma Cassany (1995 p. 64):

Un escritor tiene que dominar las características del código: debe recordar la ortografía de miles de palabras, tiene que distinguir las sutiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas, es necesario que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión propios de los textos que quiere escribir. Es un extraordinario, vasto y variado conjunto de conocimientos.

Ese conjunto de vastos conocimientos no deben convertirse en una dificultad para emprender la tarea de la escritura, sino que, aunados con la práctica constante, se convierten en la herramienta eficaz para saber expresar las ideas complejas y profundas.

En la escritura, dice Cassany: (1999)

La dificultad está precisamente en saber decir las cosas de manera llana, sencilla y que inevitablemente la forma de hablar y la forma de escribir está relacionada con el pensamiento (...) No hay otra forma de expresar o de elaborar el pensamiento sino en ese lenguaje. (...) La escritura clara, comprensible y simple están relacionadas con un pensamiento claro, diáfano, con ideas concretas, precisas (p. 84).

Para Vigotsky (1977), por ejemplo, la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Esto quiere decir que para Vigotsky el propósito de la escritura es vital y en última instancia es la huella psíquica de quien escribe. De otro lado, Luria dice que “el lenguaje escrito es un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (1984, pág. 189). Y si siguiéramos haciendo un rastreo de las ideas de variados autores con respecto a la escritura, percibiríamos, que la mayoría de ellos explica que la escritura textual depende de relaciones entre el uso de la lengua, el pensamiento del sujeto que escribe y la sociedad donde se produce su texto o su

capacidad comunicativa. Esto quiere decir que básicamente son tres los factores que se deben tener en cuenta a la hora de valorar un texto escrito o de comprender qué procesos le han permitido al sujeto escribirlo. Esos factores son:

- a. De origen lingüístico (dominar las habilidades lingüísticas, es decir, las palabras, las oraciones, los párrafos, el texto).
- b. Factores de origen cognitivo (planeación, transcripción y revisión de los borradores hasta llegar al texto final).
- c. Factores didácticos o de propósito social (a quién desea comunicarle, qué desea comunicarle, cómo lo hace y si lo logra o no).

Ahora bien, en los últimos años se ha discutido en la escuela no sólo lo que significa escribir bien, escritura que parece reflexionarse para la producción textual de los estudiantes, sino sobre la importancia de la escritura de los maestros. Esto implica pues, que el maestro debe conocer las teorías sobre la escritura y asimismo producir texto en dos sentidos: textos relacionados con su práctica pedagógica y textos creativos.

Por otra parte la escritura es un proceso dialectico, es decir, se relaciona con la oralidad y con la lectura, no está aislada de estas ni de la vida o del trabajo. En los últimos años se ha incrementado la escritura de los maestros sobre sus propias experiencias. Una muestra son los concursos nacionales que premian la originalidad de los métodos de enseñanza, para mencionar sólo uno citemos a “Colombia aprende” que año tras año premia la narración de los maestros de veredas y ciudades que han logrado transformar su espacio y el de sus estudiantes. Estos textos son narrativos, obviamente, pero se piensa, que generalmente surgen de la experiencia de los maestros

Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir y valorar sus formas propias de conocimiento, por eso

esta investigación pretende hablar de la escritura de los maestros y analizarla desde las referencias lingüísticas, para dar cuenta de cómo nuestro grupo de docentes seleccionados escribe.

4.3. LA EDUCACIÓN COMO APERTURA A LA ESCRITURA

Larrosa, (2009) plantea cinco interrogantes sobre la experiencia en la educación, con los cuales deja abierta la reflexión acerca de la educación como esfera de la reciprocidad con el otro. Sólo pensada así, la educación, y por ende el maestro, podrá ser lo que debe ser:

En educación disponemos de innumerables saberes más o menos expertos, más o menos especializados, más o menos útiles. Pero quizá nos falte un saber para la experiencia. Un saber que esté atravesado también de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Un saber que le dé un lugar a la sensibilidad, que esté de alguna manera incorporado a ella, que tenga cuerpo. (...) Un saber que capte la idea, que estremezca la vida. ¿Qué es el saber de experiencia?, ¿qué es lo que se aprende en la experiencia?, ¿qué significa ser una persona experimentada en el campo educativo?, ¿qué significa que una persona está al mismo tiempo, abierta a la experiencia? ¿Cómo se transmite el saber de experiencia? (Larrosa 2009; p 43).

Desde esta perspectiva el docente pasaría a ser quien después de vivir una experiencia, la experiencia del lenguaje, oral y escrito, la comparte con sus educandos, porque conoce previamente sus contextos, necesidades y capacidades.

Tal como indican Klingler y Vadillo (1999) al retomar a Martin (1997) el maestro pregunta, guía, conduce e interactúa, no enseña, facilita el aprendizaje. Se infiere por lo tanto que se requiere de un maestro que motive a sus educandos a la reflexión de los acontecimientos que lee, escucha o ve en su propio contexto familiar, social o educativo, pues cada joven estudiante llega a la institución educativa con aprendizajes previos, con vivencias pasadas, con recuerdos y

experiencias adquiridas que son compartidas con el otro, ambos inmersos en un contexto cultural e histórico que el maestro no puede desconocer.

Afirmar esto es ir en la línea de pensamiento de Bárcena y Mèlich (2002) quienes se refieren a la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro, no a la educación como la fabricación de un ser humano, sino la educación como el nacimiento del otro, otro nuevo a partir de sus aprendizajes, su motivación, libertad de comenzar a ser y hacer otro diferente con pasado, presente y un inmenso futuro y porvenir en el cual participe y se reconozca inmerso de una cultura en la cual puede participar en disensos y consensos. Puesto que todo ser humano es mucho más que un cuerpo biológico al que el profesor transmite información, sino que son seres eminentemente sociales que demandan de la participación activa; por lo que la educación es un proceso complejo que engloba a toda la sociedad, en palabras de Mèlich (2002, p. 46) “se requiere pensar y actuar de otro modo” que nos lleve a reflexiones constantes sobre lo que hacemos en los espacios cotidianos pero también en el ambiente escolar.

En esas condiciones, el ser humano ya sea niño, joven o adulto no puede estar como simple observador pasivo, a quien le dicen qué tiene que hacer o cómo, por el contrario, se requiere que asuma la responsabilidad y consecuencias de su vida y lo que en ella ocurre, al mismo tiempo, manifieste su libertad, se incluya, reclame sus derechos, se interese y participa dinámicamente en el contexto o comunidad a la que pertenece, llámese familia o escuela.

Desde esta investigación se retoma entonces la perspectiva de educación planteada por Bárcena (2005, p 11) “Educar aquí es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste también en escapar del lugar de nacimiento, de las identidades fijas e inmutables” .

Hacer de la educación una experiencia implica previamente abrirnos al mundo, a la incertidumbre, a lo que el otro, los otros tienen para ofrecernos y a lo que tenemos también para dar, perdiendo los miedos, especialmente a vivir, y dejando atrás las certezas absolutas. Una educación reflexiva que no juzgue al maestro, que no juzgue al estudiante, que genere entre ambos una reflexividad pedagógica y de sentido que amplíe los horizontes comunes se constituye en una apuesta de escenario vital, no sólo de los y las docentes sino que debe incorporar a la sociedad misma. La educación además tiene una gran importancia porque es precisamente el escenario educativo en el que se inaugura la posibilidad lecto escritural y en el que se sigue a lo largo de la vida enfatizando la importancia de la escritura.

5. METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, interesándose por comprender la experiencia humana desde la perspectiva de quienes la viven, tal y como lo expresa Luna (2000):

La investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convierte así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana, aspiración que ha resultado fallida desde la tradición de una epistemología positivista (p. 16)

Así pues, para el abordaje cualitativo del análisis de los textos escritos por los docentes CESDE, se tiene en cuenta que la investigación cualitativa, utilizada sobre todo en el contexto de las ciencias sociales, es la elección idónea para abordar las dimensiones de la habilidad comunicativa, específicamente la escritura y que esta perspectiva investigativa permite incorporar la visión del otro, la manera de vivenciar el conocimiento y la comunicación establecida por el docente en la interacción comunicativa.

El interactuar con los maestros y tener la posibilidad de oír sus experiencias, permite recobrar y posteriormente analizar la fuerza que ejercen en su discurso las dimensiones humanas, sociales y culturales, que necesariamente están implícitas en su labor de maestros. El modelo cualitativo posibilita la búsqueda y el hallazgo de respuestas dentro de los contextos, los espacios personales y la subjetividad para encontrar la particularidad de la experiencia individual. En este modelo de investigación

La conducta ética, toma en consideración los valores y las situaciones de historicidad propias (...), trabaja con construcciones sociales e individuales de la conducta humana, y hace énfasis en la relación de sentido, el contexto y la comprensión. (...) el investigador describe y explora (Hoyos 2000: 30)

La investigación se enmarca en el modelo cualitativo seleccionando el análisis del discurso como el método específico de abordaje y para esto sin pretender agotar la exhaustividad definida se plantea una aproximación a la opción metodológica planteada por Van Dijk como forma de realizar el análisis. Se retoma la mirada en torno al tema de la escritura de un texto (Van Dijk (1977), y Cassany (1999) que definen que al evaluar un texto escrito se deben tener algunos parámetros, los cuales se establecen como criterios en este trabajo de investigación:

1. Elegir un tema relacionado con la asignatura que sirve en CESDE
2. Determinar el propósito del texto.
3. Identificar el papel del enunciatario (lector)
4. Delimitar el tiempo para realizar el trabajo: 45 minutos
5. Determinar y dar a conocer la extensión máxima requerida para el escrito (máximo cuatro párrafos).

Igualmente se establecen los niveles de análisis iniciando por el **nivel microestructural** que se decanta por la coherencia, tanto lineal (entre oraciones), local (entre párrafos) y global (idea global del texto) que será siempre proporcionada por los debidos procedimientos cohesivos que presente el texto oral o escrito. Al respecto Martínez afirma que:

La toma de conciencia de que en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la información vieja de una proposición y la información nueva de otra es importante para desarrollar estrategias que permitan establecer relaciones significativas a través del texto. (1999. p. 32).

El texto está compuesto por proposiciones u oraciones que van conectadas semánticamente. La conectividad se da por medio de unas marcas lingüísticas que son las que nos remiten de una proposición a otra. Al leer encontramos unos términos que adquieren sentido al relacionarlos con otros que estarán más

adelante o también, puede ocurrir que se encuentren después. En otros términos, estos elementos van unos en forma retrospectiva llamada referencia anafórica; y otros en forma prospectiva llamada catafórica.

En la medida en que el lector realice las diferentes relaciones que plantea un texto escrito, podrá construir paso a paso una lectura comprensiva, y además, estará en capacidad de recuperar la información necesaria. Martínez plantea que:

La pérdida de la referencia es uno de los problemas más persistentes en el procesamiento de la información. El estudiante lector no está acostumbrado a establecer relaciones de significado a través del texto, por esto, hace una lectura fragmentada y atomizada que lo lleva a la pérdida del referente en el texto (2004. P. 59).

Un asunto que sigue preocupando a los docentes frente al proceso de lectura de sus estudiantes pero también frente a sus propios procesos de lectura y escritura y que se hace necesario analizar.

5.1. Mecanismos de cohesión:

5.1.1. La cohesión referencial:

Por otra parte se tendría en cuenta también la cohesión referencial como ese tipo de conexión que consiste en relacionar las oraciones, párrafos y capítulos con algunas partículas gramaticales. Esta microestructura o elementos de cohesión se divide en dos clases: unas relaciones al interior del texto (intratextuales) y otras al exterior del texto (extratextuales), estos son:

- ✓ Por referencia (proformas: pronombres y adverbios)
- ✓ Por elipsis
- ✓ Por sustitución

5.1.2. La cohesión lexical:

En esta cohesión encontramos una relación de significados entre términos de un mismo texto; esto hace que haya una ampliación de los mismos. Por ello, en un texto podemos ver un mismo referente nombrado con diferentes palabras. Éstas se conectan por algún vínculo de pertenencia. Cada oración y cada párrafo van recuperando información por medio de este mecanismo. Estas microestructuras establecen las relaciones parciales y locales en cada párrafo. Veamos las clases de cohesión lexical que plantea la lingüística textual:

- ✓ Sinonimia
- ✓ Antonimia
- ✓ Hiperonimia
- ✓ Hiponimia
- ✓ Cohiponimia
- ✓ Repetición

En cuanto a la **macroestructura textual**, nivel en el que se presentan las relaciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones, se revisaron las ideas de mayor jerarquía, a las cuales Van Dijk llama macroproposiciones, en contraste con las ideas que constituyen la coherencia lineal o parcial, que se conocen como microproposiciones.

La macroestructura textual se refiere entonces, al tópico de mayor nivel de la información en un texto, es decir, al tema global o general. Van Dijk (1980).

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente no es posible (y a veces lo hacemos) señalar el tema o los temas de ese discurso. También usamos términos como asunto, resultado e idea general, o locuciones como lo importante/esencial de lo que se dijo. Al usar tales términos, nos referimos a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales,

sino al del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso. (p. 43)

Se generaron ocho discursos orales y escritos de cuatro docentes de la Escuela de Administración de CESDE y como ya se explicito se utilizó una aproximación al Análisis del Discurso de acuerdo con el planteamiento de la lingüística contemporánea de Van Dijk, (1996, p. 43) quien propone la identificación de: microestructuras, como mecanismos de cohesión textual y las macroestructuras: identificación de oraciones temáticas, temas y subtemas, o sea, la idea global del texto.

En los textos se procedió a descubrir las microestructuras textuales referenciales y lexicales que proporcionan la cohesión textual. Una vez comprobado el nivel de cohesión, se analizaron los elementos de coherencia lineal, local y global, que tienen que ver con la estructura semántica del texto. La propiedad fundamentalmente semántica que trata del significado del texto, de las informaciones que contiene y de su organización.

En los discursos orales se trató de realizar un análisis a partir de la reflexión planteada por los docentes, ampliándolo con las posturas críticas de varios autores.

5.2. La entrevista:

El origen de las entrevistas cualitativas se da a partir del siglo XIX y principios del XX cuando se emplean conscientemente en la investigación social. Su objetivo, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados es la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo. Las entrevistas cualitativas tratan de conversaciones profesionales, con un

propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica.

Para autores como Arfuch, (1995, p. 25) la entrevista, además de incrementar el conocimiento, hace posible la relación de dos aspectos: lo público y lo privado, “El carácter público de ciertos personajes autoriza a interesarnos en su vida privada, y a la inversa, la singularidad de algunas privacidades las hacen dignas del espacio público”. Este género discursivo permite entonces visibilizar de alguna manera, no sólo la vida y las funciones del entrevistado, sino también que se plantea como un diálogo en el que se “proponen criterios de valoración e identificación”.

Como género discursivo, la entrevista nos lleva hacia un camino de reflexión, en el que es admitida la narración como parte del diálogo que deja entrever:

Las transformaciones de una historia. En este sentido se aproxima a la conversación cotidiana (...) donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de afirmación, (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia. (Arfuch, 1995, p. 54).

En este sentido, lo que Arfuch denomina en la entrevista una aproximación a la “conversación cotidiana”, permite que la entrevista se convierta en un lugar de intercambio privilegiado de realización del discurso oral, en el que se llevan a cabo las habilidades lingüísticas socialmente adquiridas y necesarias, en el que se hace posible una interacción “cara a cara” entre el entrevistador y el entrevistado, facilitando así el “funcionamiento de los turnos, como principio ordenador de las intervenciones respectivas” (Arfuch 1995: 43), apuesta que desde luego se espero construir en el desarrollo de esta investigación ya que fue precisamente la técnica utilizada para el desarrollo de los discursos orales de los docentes.

Para esta investigación se priorizo el uso de la entrevista semiestructurada como la técnica que permitiría centrarse en el objeto de la indagación, tal como lo

menciona Morse “las preguntas semiestructuradas les permiten a los participantes guiar las entrevistas e iluminar sus propias perspectivas sobre el tema estudiado” (2006; p 359)

En esta investigación, apoyado por las entrevistas semiestructuradas, la información “se descubre”, “se hace”, puesto que es el producto de los discursos subjetivos de los docentes entrevistados, orientados al mismo tiempo, por las preguntas diseñadas de manera subjetiva por el entrevistador.

5.3. Los textos escritos:

Los temas para la producción escrita fueron elegidos por cada uno de los participantes, de acuerdo con su formación profesional y las asignaturas que sirven en CESDE.

Luego de revisar diferentes textos se proporcionó a cada docente el microensayo “*Penalización de las drogas: ¿La mejor opción?*”(Anexo 1); este texto escrito cumple con todas las características gramaticales, micro, macro y superestructurales, propias de un texto, según la noción de Teun Van Dijk. (1977).

Se les proporcionó a los participantes el texto de referencia con el fin de que pudieran evidenciar no solo la organización, -la micro, macro y superestructura- como se dijo anteriormente, sino el uso adecuado de las estrategias discursivas o los recursos lingüísticos, herramientas que dan orden al discurso y que facilitan la escritura.

Con la selección del texto de referencia se pretendía, además, responder a alguna inquietud que pudiera presentarse en el transcurso de la producción textual por parte de los docentes participantes y pudieran cubrir tanto con la extensión como con la organización del escrito. Este artículo sirvió de modelo

para la producción escritural de los profesores participantes; como se dijo antes, ellos debían escoger el tema de su escrito.

5.4. Participantes de la investigación:

CESDE está conformada por 200 docentes pertenecientes a cinco Escuelas y 26 programas. De las cinco Escuelas, se eligió la Escuela de Administración, puesto que orienta los programas con asignaturas en los diferentes niveles de formación para el trabajo y el desarrollo humano; además por afinidad personal y laboral con la investigadora.

Para recopilar la información se comenzó con la solicitud del permiso a CESDE para invitar a un grupo de docentes de la Escuela de Administración, quienes fueron informados en primer lugar, de manera verbal y luego por escrito, acerca del proceso que se llevaría a cabo durante la investigación.

Se contó en todo momento con el apoyo y la colaboración de la Rectoría de CESDE y la Dirección de la Escuela de Administración para acercarse a los docentes, tanto para la grabación de las entrevistas como para la escritura del texto que serían objeto de análisis.

Las dos formas utilizadas: la producción textual y la entrevista individual, permitirían evidenciar la información con más amplitud y mayor profundidad, de manera que facilitarían identificar y categorizar los textos orales y escritos y posteriormente la revisión de los discursos existentes de los docentes participantes, con base en la literatura consultada de autores y teóricos, de forma que los hallazgos se soporten teóricamente.

El grupo de participantes quedó conformado por dos hombres y dos mujeres, con una edad promedio entre 45 a 65 años, todos con un nivel de estudios de pregrado en Administración de Empresas, Contaduría, Gerontología, Trabajo

Social, Español y Literatura y Psicología, algunos de ellos con maestría. A cuatro de ellos se les envió invitación escrita, la cual los cuatro aceptaron.

Se realizó una reunión preliminar con la investigadora, donde cada uno de los participantes fue debidamente informado del propósito del trabajo, así como del tipo de colaboración que se esperaba de ellos. El total de sesiones por participante fue de dos y, aunque no se estableció un límite de tiempo para cada una, la media -por sujeto y grupo fue de dos horas-. De estas dos sesiones, la primera se dedicó a la producción textual, y la segunda a una entrevista acerca de su aprendizaje y experiencia de uso del lenguaje escrito.

5.5. Consideraciones éticas:

Durante el proceso investigativo se tuvo presente la solicitud formal para la autorización de la Institución y de los docentes colaboradores en la investigación. Los docentes participantes manifestaron su decisión de participar y se les entregó el formato respectivo de consentimiento informado, de igual manera se les explicaron los objetivos de la investigación y la confidencialidad de la información generada en la misma, la cual sólo se utilizaría con fines estrictamente académicos.(Ver anexo 2).

Igualmente se solicitó a la Rectoría y a la Dirección de la Escuela de Administración de CESDE, la autorización para que permitieran desarrollar los eventos de la investigación.

La decisión de firmar o no la carta de solicitud para participar en la investigación fue tomada por cada uno de los docentes de manera libre y autónoma.

Se mantuvo constantemente informados a los participantes y especialmente a la Institución participante acerca de la finalidad, consecuencias e implicaciones de la investigación. De igual manera, se les dio el derecho de saber de qué manera sería utilizada esta información o todo tipo de cambios o alteraciones que esta pueda sufrir durante el proceso. Además, finalizada la investigación se socializaron los resultados en CESDE, ante directivos y los docentes participantes. Finalmente se entrega copia -en medio físico y magnético- de los resultados a CESDE.

6. ANÁLISIS: RASTREANDO LÍNEAS Y DISCURSOS

“Y si se trata de una relación que se debe basar en la fecundidad, entonces lo que debe guiar al maestro es una idea directriz que es esencial: aquella que funda una imagen del aprendiz como un sujeto en constante porvenir”.

(Bárcena y Mélich)

Las experiencias y vivencias de los maestros son claves para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel y grado de escolaridad. Diríamos que la oralidad, por su carácter de “libertad con respecto a la expresión”, dada por la conversación flexible entre entrevistado - entrevistador, permite ciertas mayores posibilidades porque no se juzgan los elementos de producción tenidos en cuenta, sino que se valoran las aportaciones con respecto al tema que se está rastreando en esta investigación: la lectura y la escritura. Dicho de otro modo, se valora profundamente el hecho de que los maestros entrevistados hayan permitido desde la tranquilidad de su experiencia, aportarnos sus visiones al respecto.

6.1. La producción textual:

“La escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento” (Carlino 2005, p. 20)

Luego de recolectar los textos escritos por los docentes participantes, se procedió a la revisión de cada uno de ellos, con base en los criterios del Análisis del Discurso de Teun Van Dijk, (1989); y con aportes sobre la escritura de otros autores como: Paula Carlino (2005); Daniel Cassany, (1989); María Cristina Martínez, (1994) y otros. Posteriormente la información fue analizada desde la perspectiva de la microestructura y macroestructura textual para condensarla en una reflexión final.

El docente tiene como papel primario de su función, la construcción de significados con el fin de comunicar ideas que surgen no sólo desde el conocimiento y dominio de una ciencia, sino desde sus intereses, sus motivaciones, sus emociones y actitudes.

La comunicación que se establece entre el docente y el estudiante está permeada no sólo por la naturaleza de sus conocimientos sobre una ciencia que debe enseñar, sino también de sensibilidad y afectividad que fortalecen esa *situación comunicativa*, y posibilitan un ambiente propicio entre maestro y alumno, haciendo que la práctica pedagógica se convierta en el espacio en el cual la construcción de significados es la base fundamental del proceso educativo.

Al docente de hoy, no sólo al de lengua materna, sino al maestro de las distintas disciplinas del currículo le corresponde pasar del conocimiento específico de una ciencia, al dominio de un “Saber didactizado, en otras palabras, del *qué* del proceso de enseñanza al *cómo* del proceso de aprendizaje” (Mejía, p. 128), pues son ellos, los maestros, los especialistas en la asignatura o disciplina, quienes mejor podrán ayudar con la escritura a sus estudiantes por dos razones: en primer lugar, porque tienen el conocimiento de su propia disciplina o materia y en segundo lugar, porque conocen el contenido difícil que sus estudiantes están tratando de asimilar y aprehender.

Por otro lado, el análisis del discurso, tal como lo plantea Van Dijk (1989) en su modelo lingüístico discursivo, requiere de un proceso que lleva al conjunto de conocimientos que van más allá de una frase u oración gramatical como unidad, ya sea en la comunicación oral o escrita. El análisis del discurso puede estudiar los mecanismos reales que mantienen la comunicación, la comprensión y la interacción dentro de un contexto específico.

Al observar los textos escritos tanto a nivel macroestructural como microestructural, se observó lo siguiente:

En los escritos analizados se manifiesta un conocimiento de la organización del texto. Se evidencia la unidad temática y las relaciones coherentes entre frases y oraciones, (Van Dijk 1989) a pesar de que algunos textos carecen de marcadores textuales entre los párrafos.

Asimismo, los escritos, excepto el texto dos, mantienen la cohesión lineal y local, por medio de microestructuras, tanto lexical como referencial. Se utilizan las microestructuras lexicales de hiperonimia y cohiponimia para mantener la cohesión y proporcionar la coherencia "...sin embargo, países como: Estados Unidos, España y Holanda avanzan vertiginosamente en el consumo".

Para establecer la comparación, es utilizado el conector adversativo "sin embargo", que permite establecer relaciones de oposición entre oraciones o ideas.

Se encuentran referencias tanto exofóricas, como endofóricas, es decir, hay una alusión a un referente que está en el contexto: "cuando hablamos de sustancias psicoactivas". En este mismo párrafo presenta microestructuras referenciales, tanto de hiperonimia, como de hiponimia, primero enuncia el grupo "sustancias psicoactivas", para luego hacer una enumeración de hipónimos, que a la vez, se convierte en un grupo de cohipónimos: "alucinógenos, depresores, alcoholes, nicotina, cafeína, inhibidores".

El uso de las microestructuras textuales, tanto referenciales como lexicales se hace evidente en los textos y están cumpliendo con sus funciones de cohesión y coherencia. Se evidencia cohesión lineal: una comparación que se logra por dos elementos de comparación "tanto – como", en el párrafo uno.

En uno de los escritos, el número cuatro, la repetición de la definición evidenciada en la macroestructura del texto da cuenta de la falta de fluidez verbal que se requiere para enriquecer el texto por medio de mecanismos de cohesión lexical. Incluso se utiliza el término “medio ambiente”, frase ecologista, para referirse al entorno o medio que rodea a la persona que sufre estrés.

El único escrito, el cuatro, que tiene una conclusión que no coincide con el inicio, ni con el título, pues hace un juicio acerca de cómo viven las personas que padecen la enfermedad, los demás manifiestan una macroestructura de principio a fin.

En el último texto analizado hay un problema al escribir textos en los que se enuncie una idea temática apropiada a la intención comunicativa y oraciones jerarquizadas y acertadas. Con relación a la unidad del primer párrafo se encontraron tres proposiciones temáticas aisladas, a pesar de que se infiere un tema global, la drogadicción.

La opinión pública colombiana posee un arraigado prejuicio sobre el consumo de sustancias psicoactivas, puesto que las terribles experiencias que, día a día, devastan no solo a la persona enferma sino a las familias y la sociedad, han puesto en evidencia las necesidades perentorias de definir políticas de estado que permitan desarrollar procesos eficientes en la detección seria de las causas de los diversos tipos de adicciones, ya sabemos las consecuencias, pero ¿y el diagnóstico y la prescripción de tratamientos?.

Lo que se evidencia son frases o proposiciones aisladas que van en detrimento de la coherencia lineal. A partir de proposiciones aisladas no pueden construirse macroproposiciones globales, no puede construirse la macroestructura semántica del texto, (Van Dijk 1989), pues este nivel de estructura requiere que el texto lleve a cabo relaciones el desarrollo de una proposición, como oración temática y otras proposiciones secundarias, que sustenten o validen la idea principal del texto.

El segundo párrafo plantea como idea temática, una comparación por contraste entre Colombia, como país productor, y otros países consumidores. Se evidencia claramente la idea principal, pero no se conecta coherentemente con ninguna de las ideas del párrafo anterior.

La temática presentada en el párrafo tres tiene coherencia local, pero no global, pues en este habla de tipos de sustancias psicoactivas y del nivel socioeconómico de los consumidores de la mismas; sigue perdida la coherencia global con los párrafos anteriores. Para finalizar, en el párrafo cuatro se hace un intento por volver a la idea temática del primer párrafo con el pronombre demostrativo éste, como mecanismo de cohesión referencial, haciendo alusión a alguna de las tres ideas planteadas en el primer párrafo, pero no es posible hallar en alguna de ellas, el referente:

- El prejuicio sobre el consumo de sustancias psicoactivas
- Las necesidades de definir políticas de Estado que permitan que desarrollen procesos para detectar las causas de la adicción.
- El diagnóstico y la prescripción de tratamientos.

Se encontró en los textos escritos por los docentes, uno que no pasa de definir lo que es el estrés. (Párrafos uno y tres). Esto se puede ver desde el primer párrafo, en el cual hay dos definiciones; pareciera que la idea principal es la definición del estrés que está en la primera oración, pero en la segunda oración se encuentra lo mismo, una definición que no aporta nada nuevo al párrafo:

Estrés, fenómeno fisiológico y psico – biológico. Respuesta neuro – endocrina y psicológica. Para construir un concepto de estrés, recordemos que desde los estudios pioneros de Seyle, entendemos por estrés un conjunto de condiciones que se producen en el organismo, tanto en la esfera física como psicológica.

En el segundo párrafo que pretende seguir definiendo el término *estrés*, se pierde la coherencia porque no se halla una definición, sino que menciona los síntomas del estrés:

Pero ¿qué es el estrés? Sentirse triste y nervioso sin causa alguna; angustiarse excesivamente ante un imprevisto; sufrir una terrible ansiedad frente a un hecho intrascendente, son algunos estados de ánimo que alertan acerca de un desajuste entre el individuo y el medio ambiente.

Del nivel macroestructural de los cuatro escritos, solo dos textos logran la cohesión lineal y local. Puesto “que si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discursos”. (Teun Van Dijk p. 45). Es necesario entonces que para lograr la coherencia global de un texto, se necesita más que las estrictas palabras en un orden correcto.

Es preciso considerar en esta reflexión, el discurso que subyace en cada escrito: en los docentes hay preocupación y deseos de escribir, de hacerlo bien, de vivir la experiencia de la escritura para que esa experiencia (Larrosa, p.41) se refleje en sus estudiantes:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también un modo de reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar en el mundo (...) de habitar esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda habíamos también como sujetos de experiencia. (...) Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

Pero como lo plantea el autor, precisamente la experiencia de escribir, de habitar en el mundo de la escritura más a menudo y dejarse permear por ella, es lo que le hace falta a algunos docentes para perfeccionar sus habilidades en torno al tema, lo cual no puede ser sólo visto como una exigencia institucional o del universo académico sino como una posibilidad de construcción y reconstrucción también de los sujetos, pero ante todo la apuesta ética que debería circular en los espacios académicos que lleve no sólo a que el docente se fortalezca escrituralmente sino que a que también genere una reflexión desde su práctica, que le permita

entender las dificultades inherentes a la escritura, especialmente cuando los jóvenes en sus clases las tienen.

Por otra parte, las ideas temáticas expuestas en los escritos provienen del conocimiento vinculado directamente con la disciplina en la que se desenvuelve cada docente. Lo que indica que “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas”, es una tarea que se puede promover porque la producción de textos es una empresa colectiva en la que participan tanto los docentes como los jóvenes que se encuentran en los espacios académicos con ellos.

6.2. Los discursos orales:

Lo evidenciado en los textos escritos contrasta con los discursos orales porque los maestros entrevistados afirman que el docente debe tener una serie de competencias orales y escritas para poderse desempeñar.

“Para que un docente logre un buen desempeño debe tener unas competencias básicas en cuanto a la comunicación, debe ser una persona que tenga muy buena capacidad de expresarse verbal y corporalmente, debe tener también la capacidad de transmitir su conocimiento, debe tener muy claro cuál es el rol del docente, cuál es el rol del estudiante, hacer uso de todo tipo de herramientas pedagógicas que faciliten ese proceso de enseñanza y aprendizaje”. Docente 1

Esta expresión oral y corporal que los docentes consideran esencial en su discurso no necesariamente es definida en la práctica escrita de los mismos profesores, no porque no forme parte de sus anhelos profesionales, sino porque la escritura está directamente relacionada con la posibilidad de pensar y ante todo de pensarse, implicando desde luego fracturas consigo mismo, tiempo para discurrir en la reflexión que quizás en la cotidianidad, repleta de tareas, no siempre se tiene y que como lo dice Barcena (2004, p 98):

Sólo si nos agrietamos, si quebramos la rigidez de nuestro yo podremos crear la vida como algo humano, es decir, como arte. Y es que la existencia, como vida humana singular de un existente, es lo que se cuele por las grietas abiertas de nosotros mismos. La vida se inscribe en una grieta, en una fractura de la realidad y de lo absoluto. El deseo de crear, entonces, proviene no de la fijeza y de la firmeza, sino de la voluntad de devenir otro. Es el deseo de lo exiliado, de un deslizamiento, de un desparramarse la escritura de la vida.

El desparramarse en la escritura implica ponerse y exponerse en el texto, lo cual se relaciona también con el énfasis que realizaron algunos docentes en los compromisos y valores que debe tener el maestro, particularmente la vocación de servicio:

“Para mí es fundamental inicialmente el compromiso con la labor elegida. Formar generaciones de jóvenes para una época histórica sin precedentes. La docencia es sin duda una reserva, diría yo, para personas con una alta responsabilidad, llenas de valores y obviamente con vocación de servicio, porque nos debemos a los otros, es decir, a los alumnos, son ellos nuestro insumo en la construcción de una nueva sociedad. Un buen docente es capaz de transformar vidas y dejar huellas en cada una” Docente 2.

Hay entonces un eco social en este discurso sobre el maestro como el responsable de cambiar la realidad y los valores vigentes en la sociedad actual, lo que deja en alguna medida por fuera las mediaciones de los propios sujetos y de otros contextos distintos a la institución educativa frente a las construcciones subjetivas e identitarias. No implica esto desconocer la importancia que puede tener el docente en el espacio del aula de clase, pero sí que es necesario reflexionar sobre el papel que está teniendo en la actualidad y hasta dónde llega su influencia en la construcción subjetiva de los jóvenes y cómo estos mismos no son simplemente depositarios del saber y de la huella que el maestro quiere definir en ellos, sino que son actores de su propio desarrollo, de sus potencialidades y posibilidades de construcción. Para Barcena y Melich (2000 p 12) debemos empezar a “referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los

intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica – donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se “espera” que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo”, en esa medida más que ver a los jóvenes como insumos de una nueva sociedad sería importante preguntarse sobre cómo estamos permitiéndoles apropiarse de la sociedad existente, cuál es el legado que como adultos se construye con ellos y para ellos. El discurso del maestro en este caso tiene un referente positivo de su propio ejercicio, cuando logra verse como una reserva de valores, pero unifica y homogeniza el ser docente, que es un escenario de personas diversas con motivaciones distintas más allá de la propia vocación.

Por otra parte, llama la atención que uno de los docentes resalta en su discurso la importancia de lo humano:

“Yo pienso que los aspectos más importantes que debe tener un docente universitario, es sobre todo en el aspecto humano, a pesar del conocimiento que tenga, a pesar de las oportunidades que tuvo de haber accedido a esa Institución de educación mayor, no perder esa, esa competencia humana, no perder nunca de vista el ser que es precisamente a lo que estamos llamados.” Docente 04

Esta reflexión de lo humano que puede considerarse necesaria y pertinente en la época actual nos lleva a coincidir con Barcena y Melich (2000, p 67) al decir “el auténtico actuar humano, es así posible sólo en un escenario de pluralidad, esto es, de igualdad y distinción entre los hombres”, un escenario de humanidad que como expresa el docente es el llamado de la educación, la necesidad constante que puede estar perdiéndose ante una universidad agobiada por las exigencias productivas, instituciones educativas con lineamientos de competencias desde los distintos organismos y una consideración social que es lo productivo, lo rentable, por lo que se debe apostar en los procesos educativos.

Adicionalmente en el discurso del docente pareciera que subyace la consideración del conocimiento como un asunto que aleja de la humanidad, cuando debiera ser lo contrario y como lo dice Boaventura de Sousa (2009, p 50) “todo conocimiento es autoconocimiento” y el autoconocimiento que te permite acercarte a ti y a lo que eres también te posibilita ver al otro en su diferencia.

Pareciera existir entonces en los discursos de los mismos docentes la expectativa que la sociedad también tiene, que el maestro se convierta en un ideal de persona, que cumpla con muchas virtudes, soportadas no sólo en su experticia académica, dominio de su área y conocimiento técnico del lenguaje de su materia sino también en las relaciones humanas y reconocimiento del otro que posibilite su proceso de enseñanza y el verdadero aprendizaje de las personas a su cargo en el aula de clases.

Esto desde luego tiene un sentido por la importancia que tiene la acogida y la hospitalidad que se supone deben recibir en los escenarios escolares los niños, los jóvenes y en general quienes estén siendo parte de un proceso de formación. Ello implica desde luego, que se espere que quienes estén al frente de estos procesos tengan las capacidades y las condiciones necesarias para guiar a otros en su aprendizaje, pero no se puede desconocer también las condiciones y contextos en los que los docentes realizan su trabajo ni la fragilidad e imperfección humana que también los habita.

Frente a esto algunos de los maestros afirman que su experiencia con la escritura ha sido muy significativa, pero que han tenido que recurrir a cursos de escritura porque ni su formación en el colegio y tampoco en la universidad, les ha permitido acceder a ella de manera eficaz y eficiente.

“La experiencia ha sido muy positiva, muy constructiva, he tenido la oportunidad de recibir varios cursos de capacitación que me han permitido superar muchas limitaciones que tenía desde la misma primaria, donde considero que la enseñanza de la escritura es totalmente errónea, en mi paso por la universidad tampoco fue significativo y ahora dentro de mi profesión me ha tocado desarrollar funciones que tienen que ver con la

escritura, ha sido un ejercicio con mucha (.....) un ejercicio que me ha permitido mejorar considerablemente mi competencia escritora a tal punto de tener la oportunidad de publicar artículos científicos.” Docente 1.

Para Larrosa (1998, p 643) “el profesor, el que da la lección, es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su e-lección, después en su envío, a continuación en su lectura” y podríamos decir que también en su escritura, en el reconocimiento de sus dificultades para escribir, con la ansiedad de quien se encuentra con la página en blanco, pero también de las limitaciones que frente al tema ha tenido en sus propios procesos académicos. El docente que busca, que indaga puede llegar a ser no sólo el docente que publique sino ante todo el que lee con otros, escribe con otros y construye tejido con otros para llenar el espacio de nuevas voces, para pensar y dar que pensar.

El discurso expresado por el docente también lleva a la reflexión sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en la formación previa a la educación superior, preguntándonos sobre la forma cómo se han estructurado en el país la lectura, la escritura y la relación pedagógica. Se espera entonces que sea la formación básica quien le permita al sujeto leer y escribir, pero esta visión no tiene en cuenta que la lectura y la escritura no son procesos puntuales en la configuración de los sujetos, porque precisamente lo que permiten ambos procesos es abrirles nuevas perspectivas, nuevas formas de ver el mundo y que existen diferencias entre los distintos tipos de ejercicios escriturales que la vida misma va solicitando, lo que implica desde luego que la lectura y la escritura sean compañeros de la experiencia vital.

Con respecto a la escritura, pues yo te cuento que es mi pasión, me encanta escribir, expresar emociones, soy feliz cuando se me encomienda la tarea de redactar, como que me gusta sufrir, porque mientras más uno conoce el idioma, más exigente es uno con uno mismo y a veces escribo haciendo referencia a algo e incluso a personas que conozco, pero trato de escribir lo que las otras personas me dicen que manifieste en el escrito, me encanta corregir, reinventar oraciones y enunciados. Obviamente que en la escritura en docencia, pues, nosotros elaboramos las guías académicas,

nuestros propios talleres, pero... definitivamente la escritura y obviamente la lectura, lo vuelven a uno muy crítico de uno mismo, porque cada renglón que uno escribe es como un reto, cada párrafo es un sentir y un pensar determinados, mejor dicho, cada texto es la gloria y la satisfacción personal para mí. Docente 2.

De acuerdo a Barcena y Melich (2000, p 197) “Educar ya no es sólo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea y quiere en el marco de un proyecto de vida personal” lo que difícilmente se puede lograr si no se tiene pasión por lo que se hace, porque cómo enseñar a amar la lectura si no se lee, cómo hablar del apasionamiento por la escritura si no se escribe y cómo entonces, sin desconocer el contexto social de los maestros, hay una responsabilidad que inicia con la preocupación del propio sujeto docente por su lectura y escritura para poder a su vez transmitir esa pasión a los otros.

Adicionalmente y como lo plantea uno de los docentes, la escritura implica una reflexión distinta a la del pensamiento oral, podríamos pensar que la escritura en sí misma es ante todo, pensamiento, reflexión:

“Mis experiencias respecto a la escritura han sido bastantes satisfactorias en lo particular, me gusta escribir y creo que la escritura es una forma de expresión muy exigente hacia la oralidad, que si bien nosotros como docentes universitarios desarrollamos mucha oralidad, también el hecho de escribir nos pone en un grado mayor de exigencia porque implica el desarrollo de asuntos más en profundidad, de mayor trascendencia por decirlo así y que implica también de alguna forma un conocimiento más estructurado en el cual uno empieza poniendo una tesis, una síntesis y te debe terminar dejando intentar dejar alguna enseñanza.” Docente 3

El anterior discurso del docente llevaría a que como lo dice Bárcena (2001, p 194) “Hacer que nuestra mente sea capaz de estimularse por lo que da a pensar es hacer de nosotros seres receptivos y sensibles, individuos capaces todavía de

dejarse afectar por lo otro” y qué más que la estructura formal de un relato, de un texto escrito, sea la reflexión consciente de la realidad, el dejarse afectar, preguntar y construir, quizás desde la perspectiva planteada por de Souza (2009, p 55) permitiéndose “dialogar con otras formas de conocimiento dejándose penetrar por ellas” pero también con otros sujetos, con otros colectivos y grupos, que lleven a una práctica mucho más relacional, más afectuosa con los otros, con la alteridad.

Pero ¿hasta qué punto la escritura, la lectura que son apuestas vitales siguen construyéndose en nuestras sociedades actuales? O quizás, como lo plantea la docente 4 se ha perdido la valía de escribir:

Pienso que hoy en día, ya no es tan valioso escribir, en el tiempo nuestro, hace algunos años, de pronto la carta, a través de esquelas, eso de demostrar los sentimientos y la emociones de forma escrita, eso ya se ha perdido, los muchachos hoy en día, inclusive los universitarios no les gusta escribir y pienso que hay falencias al respecto, no nos gusta escribir, entonces hay deficiencias en la comunicación escrita. Docente 4

En síntesis, ninguno de los maestros entrevistados desconoce la importancia de la lectura en su vida y en la institución educativa, en la universidad misma, todo lo contrario, afirman que ella aporta en buena medida elementos éticos y críticos para comprender no sólo las producciones de la ciencia sino además nuestra realidad, pero hay desde luego una pregunta que subyace frente a la relación de la sociedad actual, frente a la manera como los jóvenes con los que ellos interactúan diariamente se acercan a la lectura y a la escritura, si les gusta o no, si la consideran útil para su vida. Desde la perspectiva del maestro los jóvenes han perdido el gusto por la escritura o tal vez lo que ha pasado es que quizás su escritura y su acercamiento a la lectura son distintos.

Es importante para todos los entrevistados un proceso de lectura como herramienta de preparación de sus clases. Los docentes coinciden en la importancia de preparar cada sesión de clases para asegurar la eficacia de los

resultados. Manifiestan la necesidad de una preparación inmediata, puesto que desde el inicio de cada semestre ya están elaborados los planeadores o plan de aula, semana a semana. La base es leer y escribir, diseñar talleres, estar preparados para sortear las dificultades que se presenten en el aula. A corto plazo se preparan las diferentes metodologías: exposiciones, trabajos grupales, lecturas en grupo, también hay ayuda de presentaciones en medios audiovisuales y entre otras ayudas didácticas. La lectura a corto y mediano plazo es utilizada como medio para fortalecer los conocimientos, para ampliar de manera permanente la información nueva y para asegurar la precisión de conceptos que permitan comprender e interpretar los objetos de estudio de cada asignatura.

Con frases como “me siento en deuda”, “me falta”, “uno nunca acaba de aprender”, pronunciadas por los entrevistados, subyacen las creencias, los conocimientos y opiniones que tienen los docentes acerca de la importancia de la lectura y la escritura en sus vidas, lo que Van Dijk (1980: 42) llama actitudes “*las actitudes se llaman sistemas complejos porque organizan varias clases de información cognitiva*”. Comprenden que un buen escritor hace de la lectura, no sólo un deber, sino una *actitud* que favorecerá tanto su aprendizaje como su desempeño docente. Entienden que su acervo escritural se desprende de la cantidad y la calidad de sus lecturas y que la motivación es tanto el interés laboral como el placer personal: “*porque como docente y a nivel personal la lectura y la escritura son parte de mi vida y me generan placer*”. (Participante 2).

Entendida como herramienta, como estrategia para fortalecer la labor docente, la lectura hace parte de la vida cotidiana de los maestros, quienes en su diario devenir son como el *capitán del barco que escribe –constata- los vientos adversos, preocupado por la tripulación y por el riesgo real de aquella empresa* (Sosa 1998 p. 27) –la lectura-, inquieto por lo que pueda suceder en ese viaje en el que conduce a otros, el maestro se impone leer porque la lectura expresa

una voluntad, responde a una fuerza, es una facultad del alma y no solo una necesidad laboral.

La lectura para mí como docente ha sido fundamental porque la lectura es algo de tipo técnico y es el medio que utilizo para poder fortalecer mis conocimientos y para poder llevar a cabo el desarrollo de los temas que hago dentro de las actividades en clase. Docente 3.

Conocimiento técnico, vehículo, magia, son algunos de los adjetivos o metáforas con las cuales los maestros definen su cercanía con la lectura. Para los maestros la lectura es significado porque les ayuda a comprender lo que son y a encontrarse en el espacio social y temporal en el cual deben vivir.

La lectura es asumida como medio para *fortalecer los conocimientos*, y ya no solo de los docentes, sino a través de ellos, de los otros actores del proceso educativo: los estudiantes. Por lo tanto se podrá entonces establecer un encargo explícito de la lectura que enfoque las tareas propias del educador y proporcione a la vez a los educandos la posibilidad de acceder a la lectura como una acción que abre la puerta para un encuentro personal, una lectura apropiada que facilita “una escapatoria hacia el lugar en el que no se depende de los demás, cuanto todo parece estar cerrado” (Petit 1999 p. 39).

“No solo es una de las competencias comunicativas. La lectura yo diría, que va mucho más allá, es un vehículo por decir de alguna manera que nos transporta a otra época de la historia, nos acerca a todas las áreas del conocimiento, nos permite el contacto permanente con el ayer, el hoy y el mañana. La lectura, yo digo que es magia, es literatura, es el avance de la humanidad, guardado celosamente en los textos. Cuando hablamos de lectura, obviamente que hablamos del crecimiento de nuestros conocimientos y con ello el desarrollo de las sociedades. Permite la estructuración del pensamiento. Mis experiencias personales con la lectura han sido de continua evolución, yo no leía hace 20 años o hace 10 o hace 30 de la misma manera que lo hago ahora, porque uno ya se vuelve más

analítico, más reflexivo, más crítico, más desconfiado, uno se enfrenta al texto, como diría Nietzsche lo desmenuza, lo comprende, lo vuelve casi como parte de uno, de esa manera hay que leer.” Docente 2

Para la docente 2 la lectura hace parte de su vida, no sólo como docente, sino como ser humano que reconoce que su formación humana y laboral estriba en gran medida del ejercicio continuo de la lectura y de lo que se lee. Se aplica entonces de esta manera la paráfrasis de un antiguo aforismo: “dime qué lees y te diré qué piensas”. Con Freire (1985. p1), se diría que la lectura implantará en el maestro “como una cierta forma de ser, de encarar, comprender y comportarse, que uno crea a través de la práctica política, en búsqueda de la transformación de la sociedad” y que lo expresa a su manera el docente 3:

La lectura es esencial para mí es la fuente del desarrollo del conocimiento, la lectura permite traer experiencias de otros que han sido capaz de ponerlas en un texto escrito que no es fácil como te decía ahorita, el hecho de leer necesita hacer una reflexión muy crítica sobre lo que se lee para que uno no resulte , digámoslo así, leyendo cualquier cosa o pretendiendo que cualquier cosa que se lea es suficiente, la relación crítica entre lo que uno lee y lo que expresa ese texto escrito es muy importante. Para mí la lectura es fuente de conocimiento y allí baso la mayoría de las cosas que trabajo en mi dinámica diaria como docente. Docente 3

Para estos docentes aparece la lectura como origen del progreso y germen del conocimiento, esta debe ser transformadora, como lo diría Nietzsche: (1885) “Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño” (pág. 13). Y es que la lectura, para llegar a un nivel crítico, es trabajo, es esfuerzo, “semejante al camello que corre al desierto con su carga”, (pág. 14); la lectura requiere de una férrea voluntad para descifrar signos, para leer elipsis, para interpretar aquello que no está escrito pero que el autor quiso decir. En síntesis esto significa que la relación crítica entre lo que uno lee y lo que expresa ese texto escrito es

importante porque la lectura debe ser pausada, sólo a través de su capacidad crítica un lector de verdad descubre la textura y la finura de un buen escrito.

El participante 3 sugiere un tema muy importante: la lectura y su relación con la escritura, teniendo en cuenta que la habilidad para escribir alcanza su mayor desarrollo cuando el lector aporta desde su conocimiento, cuando enriquece, cuando cuestiona, cuando se “atreve” a escribir. En este proceso la lectura crítica va a requerir de la inocencia del niño, como lo expresaría la siguiente metáfora de Nietzsche, “¿Qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, (...) un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento...” (2005, pág. 146).

Un comienzo, un primer intento de escribir que se va convirtiendo en práctica y luego en destreza, hasta lograr la habilidad de la escritura.

No soy la más asidua, tampoco puedo decir que me leo un libro cada mes, me encanta mucho el libro tipo novela, me encanta mucho, digamos que obviamente a través de libros de autoayuda, que de alguna manera no es el libro el que salva, pero si tener la experiencia de lectura con textos que nos puedan ayudar a empezar a valorar lo que somos, pero también a conocer lo que nos falta o en lo que estamos fallando. Pienso que la lectura es muy importante, pero nuestra cultura ha fallado mucho en este aspecto, no solo los estudiantes, también los profesores tenemos grandes falencias en cuanto a la lectura Docente 4

El docente más que nadie, requiere conocer al sujeto con el que comparte el proceso de enseñanza aprendizaje; en esta medida podrá ahondar en su dimensión humana. La sociedad espera del docente un acompañamiento constante a los seres que les ha entregado para fortalecer su educación; y es a través de la lectura de diferentes textos, como se podrá responder a la encomienda social.

Pienso que la lectura es primordial, de hecho vemos que nos tenemos que estar actualizando, que tenemos que estar buscando para no quedarnos obsoletos, para no quedarnos atrás, porque constantemente pues hay alumnos inquietos, que te hacen preguntas, en la misma escritura, al ir a escribir en un tablero, al ir a dar una información vemos fallas grandísimas, es precisamente porque fallamos, porque tenemos deficiencias en la lectura, entonces para mí ha sido muy importante, de verdad leer, en libros, textos, estar indagando, estar en contacto, ser asidua, ojala fuese más a la lectura. Docente 4

La lectura permite entonces tener información, conocimientos con que enfrentar el mundo, la vida cotidiana, pero ante el mismo ejercicio como docente que se nutre de esas nuevas ideas que se generan y que nutren también la escritura misma.

En este sentido Cassany (2008) afirma que:

El ciudadano contemporáneo es un letrado sofisticado, tanto analógico como digital, multimodal (puede comprender y utilizar textos que integran varios sistemas para representar datos: escritura, vídeo, audio, imagen estática, reproducción virtual, etcétera) y también plurilingüe (se defiende con algún idioma extranjero). (pág. 241)

En este escenario mundial contemporáneo se encuentran sujetos expuestos a múltiples lecturas y textos, desde los cuales adquiere conocimientos que les permiten participar en las demandas sociales y laborales. La lectura así entendida permite el ejercicio de un ciudadano crítico que debate las ideas que dejaron de ser verdades absolutas.

La experiencia de sus lecturas y escrituras deben convertirse en testimonio para sus estudiantes:

Me falta demasiado, pienso que todos los días es un continuo aprendizaje, debemos, si les exigimos a los estudiantes y si le pedimos a los estudiantes que hagan algo, debemos igualmente como docentes ser muy coherentes y

hacerlo también, es decir, si exigimos que los estudiantes lean, nosotros también debemos ser los primeros en dar ese ejemplo y realmente siento que me hace falta más, pero en el momento he tenido el compañero, las personas que de alguna manera me han incentivado, me han motivado y he visto la gran importancia de seguir cada día pues preparándome más a través de la lectura y la escritura. Docente 4

En este sentido, Larrosa (2009) con relación a la experiencia de la lectura afirma que:

La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo. (pág. 20)

Es así como la experiencia vivida se convierte en el testimonio de los docentes hacia sus estudiantes, y es la señal, el símbolo que marca el paso para el camino que los llevará a vivir también ellos, los alumnos, la experiencia de la lectura y por ende, de la escritura. Ya no se trata de enseñarles a leer, sino de acercar a sus estudiantes al texto, de abordar la lectura como una relación intrínseca al ser humano.

La totalidad de las respuestas coincide en la misma visión: los índices bajos en comprensión y producción textual y de manera particular, en cómo esta falencia lectoescritural condiciona los resultados en la adquisición del conocimiento. Dicho de otro modo por Larrosa: (2009)

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera) pueda ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras. (pág. 21)

Será entonces un escritor que tiene “antepasados” como lo dice Canetti, puesto que en esta dualidad lectura-escritura (lector-escritor) existe una relación inevitable: “todo escritor es o ha sido lector”

“como docente y a nivel personal la lectura y la escritura son parte de mi vida y me generan placer, sin embargo, respecto a los alumnos, tengo un sentimiento de frustración, como de desdicha a veces, de tristeza, porque lo que debería ser una necesidad se ha convertido para ellos como en un escollo, se resisten, no dimensionan que en la lectura y la escritura desarrollan su creatividad, les ayuda a la construcción de un nuevo país, que la lectura y la escritura son factores que les ayudan en la búsqueda de la modernidad, hago énfasis en la lectura como fuente de formación e información, enseñarles a pensar estimula la expresividad y obviamente la inteligencia, hay que “venderles”, entre comillas la idea de que los procesos de lecto-escritura nos ofrecen permanentemente herramientas para asimilar de manera constructiva los nuevos medios visuales e informáticos, porque tenemos un enfrentamiento que no podemos ocultar entre la tecnología, sus vertiginosos avances, frente a los procesos de lecto-escritura, entonces los muchachos me parecen que están andando solos en el campo de la informática y cada vez se nos apartan más de los procesos de lecto-escritura como procesos críticos y como nosotros lo queremos.” Docente 2.

Las nuevas tecnologías son el desafío que tiene la lectura y la escritura ante el escenario juvenil, un desafío que está también planteado para los docentes, para las instituciones educativas que no pueden quedarse al margen de las búsquedas de sus jóvenes y de las nuevas tecnologías superando los sentimientos de frustración y encaminándose a entender el mundo digital en que vivimos. Los docentes aun tienen miedos sobre este mundo del Internet y las nuevas TICS porque los asombra, porque los desconocen, porque los jóvenes saben más que ellos.

De todas formas la lectura, convenientemente orientada por los docentes desde su experiencia académica y personal, será la herramienta más eficaz en ese proceso de educación porque permite que el sujeto aprehenda no solo el contexto social, sino también el cultural y especialmente el humano en el que habita.

Ese aprehender el mundo le facilitará al ser humano, además, la alteridad, y es en esa dimensión, en la alteridad, en la cual interactúa y puede así, innovar, trascender y propiciar el avance de la humanidad.

El libro es y sigue siendo uno de los grandes avances de la humanidad. En éste, reside la historia del hombre, por ello en la contemporaneidad, retomando la idea de Eco, el hombre que no tiene cercanía con el libro, el hombre que no lee, el hombre que no valora el libro, difícilmente podrá acercarse y manipular eficazmente otros medios tecnológicos y de comunicación.

Igualmente, hay muchas falencias, ahora que estoy, por decir algo, compartiendo asignatura en los programas tecnológicos que son programas más avanzados que los técnicos, veo las falencias enormes en la redacción, en la manera de escribir y sobre todo en la ortografía, entonces ha sido una experiencia de todas maneras muy valiosa, pero que de alguna manera no dejamos de reconocer que existen muchas falencias, que existe todavía todo un camino por recorrer y que hay que motivarlos, que hay que incentivarlos para que sigan cada vez pues indagando, leyendo y escribiendo. Docente 4

Las falencias que menciona el docente 4 podemos explicarlas con las palabras de Eco en la ausencia del libro en la vida de una persona que se manifestará en muchos aspectos, pero se percibirá de manera significativa a la hora de responder en la vida académica. Las personas que viven al margen de la lectura, quedarán también al margen de una formación de calidad y muy posiblemente serán, sino del todo, si excluidos en gran medida, de una comunidad que los requiere debidamente capacitados, habilitados para contribuir en su desarrollo social, cultural y económico. No es exagerado entonces asegurar, que sólo a través de la lectura se obtendrá cierto grado de habilidad para la escritura y para participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

De acuerdo con Martínez (1998)

Para poder afrontar estos problemas, un sistema educativo que busca ser pertinente, debe comenzar a identificar el tipo de competencias que se deben desarrollar y las aptitudes que se deben privilegiar para posibilitar esa renovación constante de saberes, esas competencias analíticas y

críticas que permitirían enfrentar la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información. (pág. 12)

El problema entonces no es la falta de información (hay exceso) o el acceso a ella, el mayor problema es la implementación de estrategias “*para aprender a pensar*”, para adquirir juicios y criterios, para razonar, estrategias que les permitan a los estudiantes la sensatez y la prudencia para seleccionar la información.

Con relación a las destrezas o habilidades que deben poder los estudiantes, el docente 1 afirma:

De mis estudiantes actuales, hablemos de un año para acá, pienso que esos procesos son de alguna manera deficientes y que desafortunadamente, nosotros a veces en la universidad por el carácter propio, que supone cosas tal vez como que el estudiante viene con ciertas habilidades y destrezas, no los ahondamos, pero sin embargo en mi quehacer personal, trato de hacer un diagnóstico escritural y de lectura, precisamente porque sé que ahí está la base de la capacidad para abordar un conocimiento, en este nivel puedo decirte que desafortunadamente lo que nos entregan los niveles de enseñanza básica y secundaria dejan mucho que desear y sin embargo no podemos simplemente decir, la frase que es muy socorrida, que es muy de cajón: “¡Qué vamos a hacer con estos muchachos que no saben ni escribir, ni leer!” No, hay que sentarnos y dedicarle tiempo, muchas veces, ese conocimiento técnico a un conocimiento más estructural de leer y escribir. Docente 1

Ese sentarnos y dedicarle *tiempo* del que habla este participante hace referencia a la adquisición y aplicación de estrategias “*de un conocimiento más estructural de leer y escribir*”, lo que llama Martínez (1998) “*los modos de construir y adquirir conocimiento*”, con las formas de conocer y cultivarse, es decir, con la manera más eficaz de comprender y finalmente aprehender el conocimiento.

El énfasis estaría entonces en la necesidad de desarrollar una competencia que permita el acceso a los principios de apropiación y por supuesto de generación de conocimiento y en este proceso el lenguaje desempeña un papel muy importante. Pero los modos de enseñar el lenguaje tienen que ver. Pero los modos de enseñar el lenguaje tienen que ver con el mismo concepto que se tenga de lo que es el lenguaje y de la manera como éste se aprende, del concepto que se tenga de la manera como se aprende a categorizar el mundo natural, social y cultural (pág. 189).

Por otro lado, la necesidad de aprehender el conocimiento con nuevos modos, con estrategias válidas de lectura y escritura, es una necesidad apremiante también en algunos docentes, como lo afirma el docente 1:

Son procesos que traen grandes vacíos no solamente por parte de los estudiantes sino de los mismos docentes. Creo que hay que hacer grandes esfuerzos, pensar en otras metodologías diferentes para que los estudiantes puedan potencializar las capacidades que tienen para leer y escribir. Es lamentable el nivel que presentan los estudiantes en los últimos semestres donde he tenido la oportunidad de asesorar los trabajos de grado que requieren gran rigor para poder hacer composiciones escritas y desarrollar la metodología. Docente 1

Para finalizar esta reflexión, traemos las palabras de Halliday (1994), con las que nos recuerda que la lectura y la escritura son un solo constructo que deben ir entrelazadas con todo el proceso formativo del estudiante:

Todavía hay cierta tendencia a aislar la lectura y la escritura como si no tuvieran nada que ver con la lengua materna como si fueran habilidades totalmente separadas (...) Cuando la lectura y la escritura quedan divorciadas del resto de la experiencia lingüística del alumno y de su experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituyen en tareas huecas y desprovistas de significado” (Pág. 304).

Palabras que coinciden con lo expresado por el docente 1:

Siento que son unas competencias básicas que tengo que dominar y que tengo que perfeccionar siempre, siento que uno nunca termina de aprender

y que en la medida en que más le da y más escriba, puedo mejorar mucho más mi desempeño.

Docente 1

La idea de que tanto el dominio del lenguaje oral como el lenguaje escrito se adquieren a través de la lectura es una constante en los entrevistados. A partir de sus experiencias particulares plantean la importancia de una enseñanza estratégica, en la que el maestro se convierta en un guía que les muestre a sus estudiantes el camino para vivenciar la lectura y la escritura como “...Instrumentos que posibiliten un conocimiento diverso, variable y a la vez profundo por medio del lenguaje” (Martínez, 1996: 1) y como centro del proceso formativo, puesto que de estas destrezas dependerá, en gran medida, el éxito o el fracaso de su labor como maestro.

Pero también es importante recordar como lo plantea Melich que “No hay texto sin contexto, todo lo que hacemos y decimos, lo hacemos y lo decimos en un contexto. Todo lo que recibimos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto” (2002, p 11) lo que nos lleva a reconocer la importancia del docente en el proceso de escritura y lectura, pero también del contexto de una sociedad que no puede quedarse inerte frente a los desafíos educativos. Es necesario entonces reconocer la labor de los docentes, su texto y contexto y reconocer lo que ellos hacen.

Un reconocimiento que inicie desde la pluralidad de la palabra humana, desde sus posibilidades pero también sus opacidades y que desde ejercicios tan centrales como el de la escritura y la lectura se gesten las posibilidades de pensar y pensarse como sujetos pero a la vez conectarse con el conocimiento existente, con las grandes obras del pensamiento y porque no, comenzar a generar pensamiento propio, un pensamiento que nos lleve a actuar de otro modo, con el otro, con nosotros.

6.3 Discusión final

Después del recorrido realizado con los docentes del CESDE que fueron parte de esta investigación y al analizar en un mismo grupo de docentes los textos escritos y sus discursos orales por medio de entrevistas, ha sido posible acercarnos a sus experiencias de lectura y escritura. Los resultados de ambos discursos revelan una honda preocupación por la práctica pedagógica, por sus contenidos y sus métodos; pero sobre todo, por sus estudiantes. En uno y otro discurso (oral y escrito), se descubre al docente que respondió y que escribió, que ambos ejercicios no están separados, al contrario, visiblemente se pertenecen el uno al otro.

Esta pertenencia o relación entre el discurso pedagógico oral y el discurso pedagógico escrito, es una pertenencia, una reciprocidad relacionada a un mismo tema: los discursos de los docentes, lo que quiere decir que no se encuentran acá concepciones epistémicas y que además, a la producción escrita se le ha realizado un análisis por medio de la estructura del texto; su cohesión y coherencia a través las microestructuras y macroestructuras textuales, con base en los planteamientos de Teun Van Dijk (1989) sobre la cohesión y la coherencia textual.

La investigación sobre los discursos existentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración de CESDE, evidencia que la escritura es un oficio trascendental, no solo en el ejercicio de su tarea como maestros, sino que va más allá de un deber laboral.

La lectura y la escritura, como “Construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro 2001: 41. Citado por Cassany, p.1) están presentes a lo largo de su vida social y su ejercicio profesional. En cada espacio de sus actividades humanas. Tienen claro que la lectura es un medio, el medio más eficaz para adquirir el lenguaje y por ende el conocimiento.

A pesar de no manifestar en sus discursos estrategias específicas utilizadas en su ambiente laboral, ni propuestas realizadas o para realizar a futuro acerca de la lectura y de la escritura, los docentes están en la búsqueda constante de herramientas que permitan el ejercicio de la escritura como un auténtico proceso de comunicación eficaz, para ellos y para sus estudiantes.

El nivel en el que se encuentra el análisis del discurso tanto en los textos escritos como en los textos orales aborda la relación existente entre las oraciones gramaticales que lo componen, como también las oraciones que lo preceden en unión con los conocimientos iniciales del hablante y de su interlocutor y de las representaciones que los mismos tienen de lo que se habla o se escribe de acuerdo con su contexto, cultura y momento histórico.

Este horizonte del lenguaje, que se considera superior, establece relaciones entre cada sintagma de la oración y también entre las oraciones entre sí, formando una organización de orden superior que expresa el tema del discurso.

El discurso es coherente cuando las oraciones que lo forman aparecen relacionadas entre sí. La analogía entre estas (las oraciones) puede darse a un nivel *microestructural* o a un nivel *macroestructural*. El primer nivel tiene que ver con la relación de significado entre las frases colindantes del discurso y se hace patente por la coherencia de significado entre estas oraciones. El discurso es coherente a nivel macroestructural cuando en términos generales el discurso puede considerarse como un todo porque se refiere básicamente a un tema.

Los estudios e investigaciones sobre el discurso, como ésta que particularmente se abordó: el que producen los maestros, resultan muy interesantes e importantes hoy día porque no sólo se refieren al lenguaje como objeto (función metalingüística), sino al lenguaje como fin (las demás funciones del lenguaje), que siempre terminan haciendo referencia al estado de los interlocutores y a sus deseos o intenciones comunicativas. Pensar en esto es importante porque finalmente, y es la primera conclusión significativa a la que llegamos en este

trabajo, aunque el discurso de los maestros haya sido mirado desde los niveles microestructurales y macroestructurales, lo que iba más allá y que era evidente que salía en la producción de su discurso, es la relación con su quehacer pedagógico, con su trabajo, con su cotidianidad como maestro y con la forma como él mismo se siente acerca de su producción oral y escrita y lo que ha representado en términos de su vida presente y su historia.

Aunque no es un descubrimiento nuevo, la escritura requiere de mayor energía que la oralidad, esto no significa que el discurso oral no sea exigente, diríamos que cada sujeto productor de discurso oral se exige a sí mismo en tanto debe buscar los recursos comunicativos con los cuales se expresará y se hará comprender por el otro, pues siempre que un sujeto emita un discurso oral se espera que haya un interlocutor. Debe hacerse comprender, debe buscar las palabras convenientes que le ayudarán a ilustrar la idea que busca, debe combinarlas en oraciones y debe combinarlas entre ellas con un orden que le permita referirse coherentemente a un tema. Es igual que en la producción escrita, pero a diferencia de esta, en la oralidad, el sujeto se puede corregir a sí mismo para hacer clara la idea, hacer paréntesis, devolverse, combinar con la expresión gestual que socorre tanto en la comunicación y lo más importante, puede reivindicar o negar lo dicho, mientras que la escritura es inmortal.

En este sentido, la escritura requiere de unos esfuerzos adicionales porque lo plasmado en el papel quedará para el futuro; estos son: la planificación de las ideas y los recursos estilísticos que el escritor usará, la ejecución (borrador de trabajo) y la revisión de las *microestructuras*. El tema es la parte *macroestructural* del discurso y se sitúa muy por encima de estos pasos, pues es como quien da la vida a las marionetas produciendo en conjunto una obra teatral.

Sin duda alguna, un hallazgo esencial de esta investigación es que aunque la competencia comunicativa oral es requerida por el docente en el ejercicio de su profesión, sin duda desde el inicio del proceso de formación se requiere de una

construcción teórica escrita que sustente el tratamiento del componente paralingüístico de su comunicación en el proceso formativo del estudiante, es decir, el maestro estará obligado a escribir como un elemento necesario de su trabajo como formador.

Adicionalmente y como lo plantean la mayoría de los docentes, la escritura implica una reflexión distinta a la de la comunicación oral, pues se podría pensar que la escritura es más exigente en cuanto a la reflexión y el orden en la organización de las ideas y el pensamiento.

Para todos los entrevistados es importante un proceso de lectura como herramienta de preparación de sus clases. Los docentes coinciden en la importancia de preparar cada sesión de clases para asegurar la eficacia de los resultados. Manifiestan la necesidad de una preparación inmediata, puesto que desde el inicio de cada semestre ya están elaborados los planeadores o plan de aula, semana a semana. La base es leer y escribir, diseñar talleres para estar preparados y sortear las dificultades que se presenten en el aula.

En términos generales los docentes de esta investigación comprenden que un buen escritor hace de la lectura, no sólo un deber, sino una *actitud* de vida que favorecerá tanto su aprendizaje como su desempeño docente. Entienden que su acervo escritural se desprende de la cantidad y la calidad de sus lecturas y que la motivación debe ser tanto el interés laboral como el placer personal.

Los maestros entrevistados afirman que les falta demasiado para ser muy buenos escribiendo, piensan que todos los días es un continuo aprendizaje, deben ser más exigentes con los estudiantes y que así mismo deben serlo consigo mismos.

En síntesis se puede afirmar que los maestros de la actualidad, particularmente para los que fueron entrevistados en este trabajo de investigación, se sienten en la necesidad de desarrollar habilidades para escribir y comunicarse más efectivamente en el aula de clases. Pero que, de las dos habilidades la oral y la

escrita, el maestro ve la necesidad inmediata de fortalecerse más en la segunda que en la primera, pues como ya se ha dicho, se piensa en esta sociedad de hoy que la palabra escrita es más exigente que la oral porque permanecerá en el tiempo y será más social.

Por otra parte la capacidad para comunicarse oralmente y por escrito es un asunto central en la universidad y sus procesos de formación siendo transversal a la vida misma, a las relaciones sociales e interpersonales y una condición para el aprendizaje pero también para adentrarse en el mundo disciplinar y académico, para posicionarse como sujeto en un mundo globalizado, para adentrarse en una relación ética que implica (Melich 2002, p 21) “una donación, un dar, un dar la palabra, y un darse en la palabra. Y este darse en la palabra quiere decir cuidar, velar porque la palabra siga viva, significa dar testimonio de una vida, de una experiencia” tarea a la que todos y todas estamos convocados, no sólo los docentes, pero que indudablemente la sociedad espera de ellos que sean quienes con más fuerza lo hagan, escenario para que el sin duda y como lo plantea esta investigación ellos sienten el llamado, pero también necesitan los acompañamientos, las herramientas que les permitan aventurarse en la escritura y mantener vivas las palabras, su pluralidad y compromiso.

REFERENCIAS

Arfuch, L. (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Bárcena, Fernando. *El delirio de las palabras: Ensayo para una poética del comienzo*. Editorial Herder. Barcelona, España 2004.

Bárcena. F. Mélich J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Barcelona. España.

Blasco, H. Otero, L. (2008) *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)* Revista Científica de Enfermería. Centro Nacional de Medicina Tropical. Recuperado http://www.fuden.es/home_nure.cfm

Barthes, R. *Del grado cero de la escritura*. 1973. Editorial siglo XXI.

Brown. G. Yule. G. (1993) *Análisis del discurso*. Visor Libros. Madrid.

Carlino, P. (2003) *representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte*. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 336, 2005, págs. 143-168

Recuperado:

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:euKrQoMyXjQJ:www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf+representaciones+sobre+la+escritura+y+formas+de+ense%C3%B1arla+en+universidades+de+Am%C3%A9rica+del+Norte&hl=es

_____, (2005) *La escritura en el nivel superior*. La Gaceta del Fondo de Cultura N°. 418, octubre 2005. Pág. 18 – 22.

_____, (2001). *¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad?* La perspectiva australiana. Ponencia presentada en el Seminario Abierto de la Maestría en C. del Lenguaje. Inst. Dr. J. V. González. Argentina.

_____ (2004a) *Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. Textos en contexto. N° 6.

_____ (2004B) *Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad*. Lectura y vida, 25.

Cassany, D. 1995. *Describir el escribir*. México, Paidós.

_____ (2006). *Taller de textos*. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.

_____ (2008) *La lectura ciudadana*. En:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tzoPfVmtRsoJ:www.lalectura.es/2008/cassany.pdf+la+lectura+ciudadana+cassany&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESjHKK>

Castañeda, L. Henao J. (1999) *Conversación con Daniel Cassany*, Lingüística y Literatura. Volumen 19, N° 33. Enero – junio. P. 84

Cuervo Echeverri, C., Flórez Romero, R. (1998). *Análisis del discurso de profesores universitarios en clase*. Estudios Pedagógicos, N° 26, 2000, pp. 9-23. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052000000100001>

De Sousa Boaventura (2009) *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*.

Fuenmayor, G. (2008). *Construcciones de las microestructuras y macroestructura semántica en textos expositivos*. Letras, Caracas, N° 77. Julio – diciembre. P. 189.

Foucault, Michel (2008). *El orden del discurso*. Tusquets Editores. España, 76 págs.

Hoyos, Consuelo. (2000). *Un modelo para Investigación documental*. Señal Editora, Medellín. Pág. 30.

Jaramillo A. (2009). *La competencia comunicativa oral en el proceso docente educativo CESDE*. Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE. Sabaneta.

Karam, Tanius (2005). *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*. Edición Iberoamericana, esperando el mundo de la comunicación. Volumen 2, numero 3. Pág. 8.

Klingler, C y Vadillo G (1999) *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México Editorial McGraw-Hill

Larrosa J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina, Homo Sapiens.

Martínez. M.C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Editorial Universidad del Valle, 2004. pág. 59.

_____ (1999) *Hacia un modelo de lectura y escritura. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Revista Signos. Volumen 45-46, p. 129-147. Valparaíso.

_____ (1994) *Análisis del discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Universidad del Valle. Cali

_____ (1998) *Ponencia presentada en Primer simposio de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Buenos Aires, noviembre de 1998. Pág. 12

McCourt, Frank (2006). *El profesor*. Editorial Norma. Barcelona, 154 págs.

Mejía O. M. (1998) *Comprensión y producción del texto escrito. Un enfoque cognitivo-discursivo*. Lingüística y Literatura. Volumen 19. N° 33. Enero – junio p. 128-150

Mélich, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.

Morse, J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. 2006

Muñoz. S. (2010) *Competencia Lectora, la lectura, viaje a la universidad*. Dirección de Regionalización. Universidad de Antioquia.

Nietzsche, F. (1885) *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Buenos Aires. Alianza
En: <http://www.apocatastasis.com/asi-hablo-zaratustra-friedrich-nietzsche.php#axzz2DZF3eak>

Luna, M.T. 2006. *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis de doctorado. Cinde, Universidad de Manizales. Recuperado de:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:OFQ3JTfKPT0J:www.cinde.org.co/ceanj/wp/wp-content/uploads/2010/12/>

Patiño Garzón, L., 2006. *El taller de escritura: un elemento de formación del docente universitario*, Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 26. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6940/6353>

Peña Borrero, Luis Bernardo (2007). *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*. En
:http://www.oei.es/fomentolectura/escritura_reinvindicar_saber_maestro_borrero.pdf

Petit, M (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México Fondo de Cultura Económica. 196p.

RedLecturas N° 2. *Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Universidad de Antioquia – Facultad de Comunicaciones – Secretaría de Educación. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co/dependencias/NodoAntioquia/redLecturas.pdf>

Romero F. (2004). *La lectura y su relación con la escritura*. Revista Electrónica de Educación y psicología Número 2. P. 1

Van Dijk, Teun A. 14^a. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. 14^a. Ed. 2005. México, Siglo XXI, S.A.

_____ 3^a. Ed. 1992. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós

W. K. C. Guthrie. (1998) *Historia de la filosofía griega IV. Platón. El hombre y sus diálogos: Primera época* (trad. castellana de Vallejo Campos y Medina González). Gredos. pp. 30

Taylor, S.J. Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica

Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS

ANEXO 1. PENALIZACIÓN DE LAS DROGAS: ¿LA MEJOR OPCIÓN?

No se debe penalizar el consumo de drogas, sino educar a la población para que tenga conciencia de sus consecuencias, físicas y morales. El Estado se ha preocupado en los últimos años, más de los resultados catastróficos del consumo, que de las causas que llevan a la población a sumirse en este verdadero monstruo que ataca a velocidades increíbles la sociedad del siglo XXI.

El empleo de narcóticos, al igual que el del alcohol, ha presentado un incremento notable en los últimos años; esto puede deberse a causas distintas a la prohibición. **Tanto uno como el otro** son utilizados en ambientes propicios para ello, anótense entre estos ambientes, las ya conocidas rumbas juveniles (AfterParty) que combinan el consumo de ambos, en personas entre los 17 y los 28 años aproximadamente. El Gobierno sin embargo, no percibe el aumento de personas con inclinaciones éticas en el país.

A lo anterior se agregan los constantes cambios sociales que han surgido en los últimos años en la población colombiana. **La crisis en la salud, la congelación del incremento salarial, las alzas de las matrículas en la educación y la confrontación entre los grupos subversivos,** son solamente algunos de los factores que han servido como detonantes para debilitar los rasgos característicos morales del ciudadano común e impulsarlo al consumo.

Al igual que en los años setentas, cuando el uso de drogas estaba penalizado en nuestro país y se producían actividades como el “Festival de Ancón” en Caldas (Antioquia), en el que se consumían sustancias psicoactivas, la despenalización de las drogas, no ha producido efectos devastadores en el uso de las mismas en el país; lo que hace concluir que la disminución de ellas no depende solamente de la prohibición, sino del factor educativo con que se instruya la población.

ESTRUCTURA DEL MICROENSAYO:

Un párrafo introductorio por medio de la síntesis y con tesis explícita.

Un párrafo de desarrollo por comparación

Un párrafo de desarrollo por enumeración.

Un párrafo de finalización por comparación por contraste.

ACTIVIDAD: con base en el texto anterior, escriba un texto con una tesis explícita y la misma estructura en cuanto a los párrafos.

ANEXO 2

Solicitud formal participación

Medellín, 3 de agosto de 2012

Docente _____
CESDE
Medellín

Respetado/a docente:

Con el fin de continuar la investigación: *Los discursos existentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración del CESDE*, de la maestría que estoy realizando en CINDE, en convenio con la Universidad de Manizales, le solicito comedidamente su participación en la entrevista, como parte del trabajo de campo.

El análisis textual requiere de un texto oral, en este caso de una entrevista, como complemento del texto escrito previamente por usted.

Su colaboración en este proceso de la Maestría cuenta con la debida confidencialidad, para ello le anexo el siguiente formato de consentimiento informado.

Cordialmente,

María del Carmen Ossa Romero

Anexo 3

Consentimiento informado

Estoy de acuerdo con dar respuesta a la siguiente entrevista formulada por María del Carmen Ossa Romero, estudiante de la Maestría del CINDE, en convenio con la Universidad de Manizales.

Entiendo que dicha entrevista formará parte de la *investigación Los discursos existentes en los textos orales y escritos de la Escuela de Administración de CESDE*. Seré entrevistada en el momento que yo desee, daré respuestas a algunas preguntas acerca de mi experiencia como docente en la Escuela de Administración de CESDE, sé que es voluntaria y puedo negarme a contestar cualquier pregunta. También se me ha informado que los datos que proporcione no serán revelados y que no hay necesidad de dar a conocer mi nombre y no recibiré retribución económica por este aporte a la investigación.

Firma

Cédula