

ESCRIBIR DESDE ADENTRO: UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO

Viviana Bovea Villarraga
Luis López Jassir

Resumen

La manera de reafirmar nuestra individualidad, nuestra pertenencia a una comunidad y nuestra condición de seres racionales es a través de la manifestación del pensamiento en los diversos intercambios sociales con la mediación del lenguaje articulado. En este marco, se plantea una reflexión pedagógica en la búsqueda de posibles caminos que conduzcan a generar un cambio de actitud frente al proceso de la escritura. Se plantea a manera de ejemplo, una propuesta de aula que pretende, en últimas, que el alumno se impacte con la realidad, que sienta la necesidad casi urgente de comunicarla, de contradecirla, de criticarla de querer transformarla. Nos referiremos particularmente a la experiencia de aula en una Universidad privada de la costa norte de Colombia, en la que se propuso partir de situaciones comunicativas auténticas enfocadas al desarrollo de la competencia argumentativa escrita. Se fundamentó en una visión de desarrollo del pensamiento crítico. El impacto de este trabajo se evidenció en un mayor grado de satisfacción y compromiso por parte de los docentes; en el caso de los estudiantes, hubo no solo mayor conciencia de sus limitaciones para escribir sino un aumento en los niveles de motivación hacia la escritura.

Palabras clave: Reflexión, pensamiento crítico, escritura, lenguaje, contexto

ABSTRACT

The way to assert our individuality, our belonging to a community and our status as rational beings is through the expression of thought in different social exchanges with the mediation of articulate speech. In this framework, a pedagogical and didactic reflection arises in search of possible paths in order to generate a change of attitude towards the writing process. We intend to propose, as an example a class room strategy to improve student's writing skills based on the impact reality may have on them, so that they might feel the urgent necessity to communicate, to contradict, to criticize or change it. We refer particularly to a classroom experience in a private university in the northern coast of Colombia. It describes how from authentic communicative situations focused on the development of argumentative writing skills, the students can develop a higher degree of satisfactions as well as a higher commitment from teachers towards the activity . It was based on a critical thinking development theory; in the case of students, there were not only more aware of their limitations to write but increased levels of motivation to write.

Key words: reflection, critical thinking, writing, language, context.

Introducción

La manera de reafirmar nuestra individualidad, nuestra pertenencia a una comunidad y nuestra condición de seres racionales es a través de la manifestación del pensamiento en los diversos intercambios sociales con la mediación del lenguaje articulado. Los sujetos son tributarios y beneficiarios de tejidos o urdimbres socioculturales en los cuales se entremezclan factores diversos, surgidos desde el ambiente familiar hasta del más encumbrado nivel de educación, pasando por entornos menos protocolarios pero no por eso menos importantes, como los amigos, el barrio, las agrupaciones culturales, artísticas, religiosas, etc., donde las interacciones y las experiencias moldean el modo de pensar, las conductas, las acciones del individuo y las formas de enunciar o comunicar su realidad.

Esa agitada circulación de significados en el contexto educativo, que es el tema que ocupa la presente reflexión, pone de manifiesto todos los imaginarios que le dan a un individuo sentido de pertenencia y una perspectiva del mundo. Althusser (citado por Kemmis, 2008) utiliza el término interpelación para referirse a “los procesos ideológicos mediante los cuales un sujeto adquiere una identidad en el seno de una sociedad, que le permite reconocerse como persona dentro de esa sociedad” (p.117), y esto indiscutiblemente involucra al lenguaje como la plataforma simbólica desde la que se levanta todo ese andamiaje ideológico, y gracias a él los individuos pueden elaborar coherentemente el sentido de su experiencia de vida y la multiplicidad de realidades posibles. Como lo señalan Morales y Álvarez (1997, p.109), “...son estas dimensiones simbólicas, los

entramados de significaciones de la cultura, que ha construido el hombre para poder vivir”.

Pensamiento y Escritura

El reto del trabajo por adelantar, por tanto, al momento de conducir al aprendiz por los caminos del lenguaje, se plantea con la indiscutible complejidad que reviste al discurso como mediador, constructor y reconstructor de todas las representaciones individuales y sociales posibles en los intercambios humanos. Esto lo precisa van Dijk (Londoño, 2011, entrevista con pag.75):

“el discurso solo puede tener influencia en la sociedad por medio de su interpretación y comprensión por los miembros sociales, y viceversa: la sociedad, así como las relaciones de poder, las organizaciones entre otros, solamente pueden influir en el discurso mediante la interpretación y representación mental de las estructuras sociales por los hablantes...”

O como también lo afirma Patrick Charaudeau:“... el discurso es una combinación entre un modo de decir y un modo de significar. De esta articulación dinámica, nace el discurso como un conjunto de posibles significados que circulan en la sociedad.”(Londoño, 2011, entrevista con P. 77). De estas s dos posturas, se puede inferir que el discurso es la práctica del decir y significar, de la que nacen un número infinito de posibilidades de representar(se), incluyendo al mismo sujeto como objeto de esa dinámica de significados.

Ahora bien, una de las formas con la que el individuo puede elaborar sus representaciones mediante el lenguaje es por medio de la escritura. En el mundo académico y científico es una realidad que esta manifestación discursiva constituye una práctica de enorme complejidad por la alta demanda cognitiva que implica significar en la distancia que se establece entre las maneras de decir de quien escribe, y las maneras de comprender e interpretar de quien lee. Tal como lo afirma Giroux(1998):

Epistemológicamente, la escritura debe contemplarse más como un proceso dialéctico que como una habilidad instrumental. Como habilidad instrumental, la escritura está limitada a un interés estático por categorías retóricas tradicionales tales como argumento, exposición, narración y uso gramatical.... En términos generales, un enfoque de esta naturaleza debería considerar la escritura en su más amplia relación con los procesos de aprendizaje y comunicación. (pag.104).

De acuerdo con lo planteado, no se puede hablar de escritura sin una concepción clara de la complejidad que entraña, especialmente por su inherente responsabilidad del acto de construir y compartir significados. Por tanto, resulta

inevitable, desde esta perspectiva, hablar de procesos de escritura desligados de procesos de pensamiento crítico. Klooster (2001, citado por Cassany, 2006) plantea cinco rasgos de lo que considera pensamiento crítico: “independiente: se construye a partir de la individualidad; Informado: requiere conocimiento o información; cuestionador: arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; razonado: busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc. y social: compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual”(pag. 70). En otras palabras, escribir es un ejercicio de libertad responsable, que si bien está cargado de intencionalidades individuales, se realiza para movilizar a un “otro” o a un “alguien”. Es decir, la escritura está hecha para contrarrestar lo que Freire llama “la cultura del silencio” - tan promovida a veces en el mundo académico de los estudiantes - así como las equivocadas concepciones de neutralidad del discurso.

La escritura en el aula

La pregunta, entonces, es si se trata de conducir al estudiante por los intrincados caminos del lenguaje, y en específico, del discurso escrito, ¿quién debe ser el profesor que enseña a mejorar esa capacidad para expresar lo que se piensa y que, al mismo tiempo, comprenda lo que piensa el otro de manera que pueda interactuar en escenarios de negociación? Es decir, ¿quiénes deben ser esos profesores que posibiliten la formación de, en palabras de van Dijk (Londoño, 2011, entrevista con p.28), “ciudadanos y científicos responsables y comprometidos?” Esta pregunta entraña otra: ¿cómo hacerlo?

Antes de cualquier sugerencia con respecto a tales interrogantes, no se puede dejar de mencionar una circunstancia que resulta común dentro del ámbito educativo, y es la de escuchar expresiones desde diferentes contextos, en las que se hace referencia a la conducta de los estudiantes hoy en día: se dice que muestran una tendencia al facilismo, a todo lo que identifiquen como inmediatez, al poco esfuerzo, frente a lo que implique mayor compromiso. Se puede escuchar a profesores universitarios desmotivados por el bajo nivel de desempeño en materia de léxico de sus estudiantes, o por sus evidentes dificultades para expresar ideas simples y sencillas. Este panorama puede complicarse si a esto se le agrega lo que señala Castro (2005): “No resulta extraño que como resultado, tanto de los estereotipos como de los prejuicios, se les atribuya características que pueden variar desde rebeldes, inconformistas, hasta violentos o apáticos” (p.10).

Si se sigue el curso de la presente reflexión, es fácil notar que se está etiquetando la conducta de los jóvenes precisamente a partir del flujo de significaciones sociales que a fuerza de ser compartidos han terminado por convertirse casi que en verdades contra las que “tienen que *luchar* los profesores”, y en estas condiciones de *lucha* terminan en desventaja debido a que parte de la causa de dicha actitud la relacionan con los nuevos referentes sociales impulsados por los vientos de la tecnología y la comunicación, circunstancias que al parecer se les han tomado más como antagonistas que como manifestaciones de nuevas posibilidades, tal como lo sostiene María Cristina Martínez: “No es la tecnología la

que reconceptualiza nuevos espacios, tiempos y sujetos, estos son escenarizados en los discursos contruidos por los sujetos discursivos (1997, p.15).

Resulta pertinente, entonces, a propósito de lo que ya se ha mencionado sobre el juego de las representaciones sociales, que los actores que fungen de guías en los procesos orientados al desarrollo discursivo de los estudiantes, se detengan a revisar, a manera metacognitiva, tal vez, las perspectivas, sesgos y prevenciones que pueden estar detrás de su práctica y las consecuencias para el logro de los propósitos formativos. Este sería en primera instancia, la acción sugerida para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de la complejidad discursiva, específicamente en cuanto al proceso de escribir.

No se trata de confundir con la relación que se establece entre la complejidad discursiva con todas sus connotaciones referidas a la construcción de sentidos, y la aprehensión de los formadores con respecto a las actitudes de los estudiantes hoy en día. Es precisamente esto último el punto de partida para disertar sobre lo que se considera esencial y fundamental en este espacio. Si no se tiene en cuenta al sujeto, en este caso, estudiante, con quien se pretende adelantar una labor de cambio y transformación, como objeto de la educación, cualquier intento por lograrlo puede resultar infructuoso.

Volviendo a las representaciones mentales y sociales del individuo, en este caso el estudiante que se pretende guiar por estas complejidades, la reflexión a la que aquí se invita está encaminada a repensar las acciones educativas,

específicamente, las del aula, en la que el profesor debe de buscar formas de plantear las interacciones que tomen distancia de provocar conductas “salvavidas” en el mundo académico. Es urgente que el estudiante asuma, como sujeto discursivo, lo que dice Ken Bain (2012), citando a Paul Baker: “que las personas creativas que piensan críticamente entablan una conversación con ellas mismas, lo que les permite comprender, controlar y mejorar sus propias mentes y su trabajo.” (pag.81). Es este razonamiento el que sirve de premisa para ubicar la línea de reflexión que aquí se comparte.

Lo que Paul Baker afirma estaría en consonancia con los rasgos del pensamiento crítico que Klooster (2001, citado por Cassany 2006) sugiere. El individuo al ser consciente de la conversación que entabla consigo mismo en el proceso de construir (se) significados a partir de la realidad y el entorno con los que interactúa, genera el escenario para el discernimiento, la pregunta, la duda, los juicios de valor, como operaciones intelectuales que lo llevan a buscar los puntos de equilibrio en su proceso de razonamiento. Esto es lo que hace que la labor de guiar a los estudiantes por los caminos del lenguaje a través de la escritura se torne a veces incierta y marcada por la frustración de no lograr mucho, pese a los esfuerzos realizados.

Sin embargo, ese sentir se puede tomar en el sentido positivo de estar alerta y en permanente búsqueda de alternativas para acercarnos a la posibilidad de hacer significativa la actividad para los educandos.

Una experiencia en el aula

En este marco, el aula debe ser para el profesor un espacio en el que circule la observación y la reflexión constante ante cada estrategia implementada, ante la aceptación o indiferencia del estudiante o lo difícil que el contexto estudiantil se presente. Vale la pena en este espacio de reflexión, referirse a una experiencia en una clase de español como lengua materna en un contexto universitario a manera de ejemplo. Algunos habrían dicho que en una clase donde aparentemente reinaba la indiferencia y el poco compromiso era muy poco lo que se hubiese podido lograr de los estudiantes en cuanto a su competencia para la escritura académica.

Era necesario que el profesor desde sus buenos propósitos y animado por el compromiso frente a su grupo de estudiantes, les tendiera la mano al mejor estilo de lo que proponen Bruner (1988) y Vigotsky (1989) en materia de aprendizaje mediado por factores socio-culturales, y con una actitud cuestionadora los invitara a problematizar su entorno inmediato con una mirada argumentativa. Ya lo ha mencionado Roberto Sampieri() cuando afirma que las oportunidades de investigación están a la mano de todos los que con mirada interrogante se aproximen a cualquier objeto o evento de su cotidianidad. Esa fue la intención, que los estudiantes, a manera de ejemplo- para ilustrar un poco la situación de la experiencia-, pensarán en el sencillo evento de tomar el transporte público y todas las implicaciones que para su vida podrían encontrar en este evento que en otras circunstancias bien podría pasar desapercibido, porque es un asunto de “todos los

días". Se iniciaba una conversación "entre iguales", y terminaba en una especie de debate en la que incluso se acaloraban los ánimos frente al surgimiento de posibles desacuerdos. Circunstancia que el profesor aprovechaba para orientar las discusiones que se suscitaban, y con interrogantes y matices problematizadores conducía a los estudiantes por los senderos de "esto me importa porque tiene que ver con mi vida y me afecta mucho, quiero que se oiga mi voz, que sepan lo que pienso y lo que siento sobre esto". Esto se convertiría en la piedra angular de la motivación sobre la cual el profesor guiaría más adelante el proceso de escritura de un texto argumentativo.

Para hacer el camino más claro, el profesor decidió utilizar el modelo propuesto por Flower y Hayes (1980) como fundamento orientador y para darle un sentido de organización a su trabajo con los estudiantes. Estos autores proponen que el acto de escribir sucede en tres etapas fundamentales: el problema retórico, en el que se piensa en una posible audiencia y unos objetivos de escritura; la memoria a largo plazo con la que el individuo moviliza sus conocimientos previos; y la producción escrita en la que proponen las etapas de planeación, redacción y revisión coordinadas por el monitoreo constante del escritor.

De acuerdo con lo anterior, la primera fase del problema retórico se había trabajado ya con la etapa de seducir al estudiante con la idea de que su voz merecía ser escuchada y ya en este momento habían decidido a quién o quiénes les querían escribir, qué era lo que deseaban decir y qué reacción esperaban de sus interlocutores reales, quedaba claro que su interlocutor no era solamente el

profesor que les pedía un trabajo escrito para ser calificado y llenar una planilla. Era mucho más que eso, la actividad apuntaba a lo que afirman De la Barrera y Bono (2006):“Escribir para aprender,para encontrar nuevas relaciones, pensar sobre el papel nos remite a concebir la escritura como instrumento epistémico, vinculada con la generación de conocimientos y su difusión como elementos centrales a considerar en el aula universitaria”

Es importante señalar que ya en este momento del proceso y sin que aun los estudiantes hubiesen producido ni siquiera un borrador, ya se dibujaban claramente el acto de escribir y una actitud de compromiso frente al mismo, porque no era escribir por cumplirle al “profe”, era escribir para responder a una necesidad de expresarse. Los estudiantes comenzaron incluso a tomar decisiones con respecto a qué información era necesaria, se daban cuenta que les faltaba claridad sobre algunas ideas para que lo que deseaban escribir llegara con la mayor fidelidad posible de su sentir y pensar, y este era el siguiente eslabón, el de la memoria a largo plazo.

La información que encontraban la leían, tomaban apuntes y la comentaban en clase a fin de recibir retroalimentación. Es de anotar que el profesor solicitaba a algunos estudiantes que trajeran por lo menos uno de los textos leídos, y proyectado con video beam se leía en clase, a manera de modelaje, para hacerles caer en cuenta sobre las características de algunos textos,de cómo estaban escritos. En esta parte en el trabajo del profesor se nota una leve aproximación a la teoría de géneros propuesta por Martin & Rose, 2012 .

Esta forma de leer con los estudiantes producía en ellos una reacción bastante positiva pues no pensaban que en los textos hubiese características tan propias de cada uno que les permitiera una aproximación a ellos más amigable.

Finalmente, en la etapa de producción textual propiamente dicha, fue interesante observar las discusiones que se daban entre los estudiantes al momento de decidir la organización del texto, sin descuidar sus intenciones comunicativas, su propósito en relación con los receptores, sus dudas sobre la forma como conectar oraciones, sus inquietudes sobre la claridad de lo que producían, la validez de lo que afirmaban, preocupados por la honestidad de su escrito. Para ello, constantemente se apoyaban en el profesor, quien los motivaba a consultar a sus pares como una fuente de retroalimentación, y al mismo tiempo, de desarrollar conciencia en ellos de la importancia de presentar con claridad su discurso frente a quien los lee.

En la tabla 1., se presenta de manera sucinta cada uno de los pasos seguidos, apoyados, como se dijo, en el modelo de Flower y Hayes.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL AULA UNIVERSITARIA (mod. Flower y Hayes, 1980)								
Problema retórico		Memoria a largo plazo			Producción			
Papel del profesor	Actividades propuesta	Papel del profesor	Actividades propuestas	Acciones y actitudes esperadas de los estudiantes	Papel del profesor	Planeación	Escritura	Revisión
Incentivar un	Los	Mediante la	Particip	Mayor	Orienta	Decidir	Producci	Se hace

<p>proceso de razonamiento a través de la reflexión sobre una porción de la realidad muy cercana a la sensibilidad del estudiante. Esta actividad debe ser amena a manera de conversación en intercambios orales con la clase.</p>	<p>estudiantes eligen libremente qué de esa(s) porciones de realidad discutidas decide escoger para analizarla más de cerca, esto puede ser en grupo. Se pueden generar cuestionamientos para abrir el espacio de búsqueda. Aquí se decide a quién se quiere como interlocutor, qué se quiere comunicar, para qué y por qué.</p> <p>Se invitaba a los estudiantes a realizar entrevistas o grabación de videos en situaciones auténticas como estrategia de búsqueda de razones para problematizar lo observado o vivenciado.</p>	<p>estrategia de preguntas y conversatorios se desencadenan los conocimientos asociados a experiencias previas relacionadas con la porción de la realidad escogida para revisión más detallada. Es el momento de tomar decisiones sobre qué sería bueno leer para tener mayor información. Esto debe nacer del estudiante</p>	<p>acción en conversatorio, propuesta de qué leer para obtener información y compartir ideas con la clase sobre lo que se está analizando Realización de registros de información obtenida</p>	<p>disposición a la búsqueda de información voluntariamente</p> <p>Aquí se decide de qué manera se va a decir lo que se quiere expresar, y se puede hacer un ejercicio de escritura libre.</p> <p>Mayor aproximación conceptual a la porción de realidad que observa y analiza</p>	<p>las dudas que a nivel de organización textual se puedan presentar durante la escritura del borrador, utilizan do la estrategia de co-evaluación en el aula.</p>	<p>qué tipo de escrito se va a hacer, a quien, como, por qué y en qué términos Qué registro /léxico se va a utilizar,</p>	<p>ón de un primer borrador, que se comparte con el resto de la clase para monitorear el alcance del escrito</p>	<p>lectura por pares de los textos producidos para retroalimentar el trabajo de escritura y considerar las posibles correcciones a que haya lugar.</p>
--	---	---	--	--	--	---	--	--

Tabla 1.

Con lo expuesto hasta aquí, se quiere enfatizar en que escribir es un asunto de continua reflexión y de interiorización de la necesidad del cambio de percepción

del mismo de unos y otros: profesores, alumnos, institución. El profesor, en especial, no puede perder la perspectiva de que escribir no es una tarea de unos privilegiados, que los estudiantes deben aprender a interpretar los discursos y a permitirse que otros interpreten los de ellos, que son agentes y receptores de toda la significación que a través de la simbología del lenguaje se puede construir. Hay que reconocer que hay cosas que cambiar, que hay problemas por resolver, que hay formas de hacerlo, pero sólo el diálogo franco, abierto, mentes dispuestas y la generosidad en la disposición de recursos, pueden hacer la diferencia.

Finalmente, fue muy satisfactorio saber que los estudiantes reconocieron en un grupo focal realizado con ellos al finalizar la experiencia, el valor de lo que significaba escribir desde sus propias motivaciones y que eso les “salía de adentro”- citando palabras de algunos de ellos-, que a partir de esa experiencia se derrumbaba la sombra de temor construida alrededor del papel en blanco, que se escribe para ser leído, comprendido, criticado, aceptado o rechazado, es decir, los estudiantes pudieron dar la bienvenida al mundo de la incertidumbre y de las posibilidades. Hay que enfatizar en que nada de esto habría sido posible sin una actitud dispuesta y generosa del profesor a ser un puente entre sus alumnos y el mundo de la significación, de la actitud crítica, de la búsqueda de sí mismo en lo otro y en el otro para reconocerse como ciudadano partícipe de la sociedad.

REFERENCIAS

Bain, K. (2014, Trad.) Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad. Universitat de Valencia.

Barrera, S de la & Bono, A. (2016). Escribir para aprender mejor en la universidad: prácticas de escritura en contextos pedagógicos. Acción Pedagógica. 13(1): 32-36, 2004. Mérida, VE: D - Universidad de los Andes Venezuela, 2006. ProQuest ebrary. Web. 30 November 2016., p.33.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Cassany, D. (2006)Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea Barcelona: Editorial Anagrama.

Castro, G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. Caracas, VE: Red Revista Espacio Abierto,. ProQuest ebrary. Web. 2 December 2016.

Hayes, J y Flower, L (1980) Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steingberg (eds) Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach, 3 – 30. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Kemmis, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. 4.ed. Madrid:Ediciones Morata

Londoño Zapata, O. (2011). Horizontes discursivos: miradas a los estudios del discurso. Bogotá: Universidad de Ibagué. ProQuest ebrary. Web. 30 November 2016.

Londoño Zapata, O. (2013)Discurso en sociedad: entrevista a Teun A. van Dijk. Bogotá, CO: Universidad de Ibagué,. ProQuest ebrary. Web. 2 December 2016.

Martínez, M.C. (1997). El proceso discursivo de la significación:Presentación. En Martínez, M.C (Comp.), Discurso,proceso y significación.Estudios de análisis del discurso (p.7-16). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Morales A., J.& Cortés M.T. (1997) Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica. Perspectivas teóricas y metodológicas. Santa Fe de Bogotá: Trilce Editores, Universidad Surcolombiana.

Vygotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica.

Sampieri R.