

Con el título de *Lectura y escritura académica: una investigación de seguimiento a los estudiantes que ingresan a primero y a los de último semestre de las licenciaturas*, los profesores Luis Manuel Cárdenas

Cárdenas, Martha Luz Ortiz Padilla y Luis Carlos Cárdenas Ortiz, presentan a la comunidad académica los resultados de una investigación adelantada en los programas de licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. Se trata, de un estudio realizado para intervenir la problemática de la lectura y escritura de textos académicos en la educación superior, en el entendido de que no sólo es en estos programas en la que se gestó y produjo la investigación se ve afectada por las dificultades que suscita comprender y producir un texto escrito, sino en la universidad en general.

Los autores estiman que la importancia insoslayable de la lectura y la escritura como eje transversal del currículo en la universidad, descansa en la importancia angular de que sus principios, la misma relación teoría-práctica, la racionalidad crítica- dialéctica, la contextualización, la investigación-acción, deliberativa, colaborativa y su finalidad ética han de estar siempre presentes a lo largo de toda las carreras profesionales que la universidad ofrece a sus alumnos.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por el Sello Editorial Universidad del Atlántico



ISBN 978-958-5525-23-8



LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Una investigación de seguimiento de las prácticas de lectura y escritura en las licenciaturas

**Luis Manuel Cárdenas Cárdenas - Martha Luz Ortiz Padilla
Luis Carlos Cárdenas Ortiz**

LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

EN LA UNIVERSIDAD

*Una investigación de seguimiento de las prácticas
de lectura y escritura en las licenciaturas*

LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

EN LA UNIVERSIDAD

*Una investigación de seguimiento de las prácticas
de lectura y escritura en las licenciaturas*

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas
Martha Luz Ortiz Padilla
Luis Carlos Cárdenas Ortiz

Catalogación en la publicación. Universidad del Atlántico. Departamento de Bibliotecas

Cárdenas Cárdenas, Luis Manuel.

La lectura y escritura académica en la universidad: Una investigación de seguimiento de las prácticas de lectura y escritura en las licenciaturas / Luis Manuel Cárdenas Cárdenas. – 1 edición. – Barranquilla, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2018.

272 páginas: 17 x 24 cm

Ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5525-23-8 (Libro descargable PDF)

I. Educación -- Investigación -- 2. Lectura -- Investigación -- 3. Escritura -- Investigación. -- I. Ortiz Padilla, Martha Luz. - II. Cárdenas Ortiz, Luis Carlos. -- III. Título.

CDD: 370.7 C266

LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD UNA INVESTIGACIÓN DE SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LAS LICENCIATURAS

Autoría: Luis Manuel Cárdenas Cárdenas • Martha Luz Ortiz Padilla
Luis Carlos Cárdenas Ortiz

Universidad del Atlántico, 2018

Edición:

Sello Editorial Universidad del Atlántico
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)
www.uniatlantico.edu.co
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

Preparación Editorial:

Calidad Gráfica S.A.
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522
PBX: 336 8000
info@calidadgrafica.com.co
Barranquilla, Colombia

Publicación Electrónica

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores.

Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

Cómo citar este libro:

Cárdenas Cárdenas, L. M., Ortiz Padilla, M. L. y Cárdenas Ortiz, L. C. (2018). *La lectura y la escritura académica en la universidad. Una investigación de seguimiento de las prácticas de lectura y escritura en las licenciaturas*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

CONTENIDO

Resumen	7
Prólogo	9
Introducción.....	15
Fundamentación Teórica	25
Metodología	91
Conclusiones.....	123
Sugerencias y/o Recomendaciones	127
Anexos 1.....	130
Conclusiones.....	237
Referencias Bibliográficas	247
Anexo 2.....	257

Resumen

Este libro es producto de una investigación realizada en los programas de licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano, cuyos objetivos fueron evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a los programas de licenciaturas y describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en esas licenciaturas. El estudio en general toma como fundamento teórico el concepto de lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión y alfabetización académica (Johns, 1997; Gee, 1999; Clark & Ivanic, 1997; Carlino, 2005; Lea & Street, 1998; Cassany y Morales, 2008; Parodi, 2010; Teberoski, 2007). El marco de referencia hacia la aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos se sustentó desde la *lingüística contemporánea* y la *psicosociolingüística* de Parodi (2010); y Pozo et al., (2006); y, desde la *psicología evolutiva* y la *educación de la lectura y escritura* de Teberoski (2007).

La metodología del estudio fue de tipo cualitativo con un método de investigación etnográfica. Los datos recolectados provinieron de la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes y a profesores de las licenciaturas.

Queda demostrado en los resultados de esta investigación que la concepción que tienen los estudiantes acerca de la

lectura y la escritura ha influido sobre sus modos de hacer, así como en la toma de decisiones relacionadas con tales prácticas. Se podría decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrolla en el aula de clases de las licenciaturas es muy limitado y gran parte de las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso lector y escritor se deben a que los profesores les ayudan poco a leer y a escribir los textos que se les asignan.

Prólogo

Con el título de *Lectura y escritura académica en la universidad: una investigación de seguimiento a los estudiantes que ingresan a primero y a los de último semestre de las licenciaturas*, los profesores Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Luis Carlos Cárdenas Ortiz y Martha Luz Ortiz Padilla presentan a la comunidad académica los resultados de una investigación adelantada en los programas de licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano. Se trata de un estudio realizado para intervenir la problemática de la lectura y escritura de textos académicos en la Educación Superior, en el entendido de que no solo estos programas, en los que se gestó y produjo la investigación, se ven afectados por las dificultades que suscita comprender y producir un texto escrito, sino en la universidad en general.

Los autores estiman que la importancia insoslayable de la lectura y la escritura como eje transversal del currículo en la universidad, descansa en el hecho angular de que sus principios, la misma relación teoría-práctica, la racionalidad crítica-dialéctica, la contextualización, la investigación-acción, deliberativa, colaborativa y su finalidad ética han de estar siempre presentes a lo largo de todas las carreras profesionales que la universidad ofrece a sus alumnos. Con base en ello, el equipo investigador asume como propósitos centrales del estudio, entre otros, la caracterización de los

niveles de comprensión lectora con que ingresan e inician los estudiantes, la forma como se desarrollan las prácticas de lectura y escritura, qué y cómo leen y escriben los estudiantes que se encuentran en último semestre y finalizando sus estudios en estos mismos programas; además, de exponer las dificultades que presentan los estudiantes de último semestre para escribir un texto académico. Tal tarea, que no debe considerarse en modo alguno utópica, es posible con la manera como los autores abordan el trabajo en general, partiendo de evaluar inicialmente los niveles de competencia de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a los programas de licenciaturas y haciendo una caracterización de la manera en que y cómo leen y escriben, terminando por revisar las dificultades que presentan los que están finalizando su carrera para leer y escribir un texto académico.

El problema se origina en la poca atención que los docentes de las diversas áreas y asignaturas dispensan a la lectura y la escritura de los temas propios del currículo, que hacen los estudiantes que ingresan a la universidad. Acudiendo a otras voces, como la de Carlino (2005),

el estudiante universitario tiene que elaborar textos académicos diversos de acuerdo con cada materia que cursa en el currículum y en una variedad de contextos propios de cada disciplina y no se les está ayudando a aprender ese nuevo conocimiento con el que a diario se enfrenta.

Cassany y Morales (2008) advierten que la lectura y la escritura son herramientas de trabajo para muchos profesionales

en las comunidades letradas en que vivimos. Puntualizan además, que ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas. Ellos destacan que el lugar donde se dan y consolidan estas habilidades y por supuesto, estos aprendizajes, es en las cátedras universitarias; es allí donde se enseña a procesar textos propios de cada especialidad y al mismo tiempo se aprenden los fundamentos de la disciplina, sus objetivos, métodos y procedimientos. En el fondo, es una reiteración de la problemática bastante conocida y nunca resuelta acerca de que los alumnos “leen y escriben mal” o “no saben leer”, lo que contrae problemas en la comprensión de lo leído, proceso en el que se le asigna buena parte de culpabilidad a la manera como los docentes desarrollan la lectura y la escritura en el salón de clases.

La evidencia crasa de lo que ocurre se observa en la práctica, en los trabajos, tanto orales como escritos, que los alumnos presentan a sus profesores, lo cual incide de manera poderosa en el rendimiento académico. Tales razones fueron las que llevaron al Grupo de Investigación en Lectura, Escritura, Pedagogía y Desarrollo Humano (INGLEX), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, reconocido en Colciencias categoría A a nivel nacional, del cual forman parte los investigadores, a abocar desde hace cinco años, un estudio con los estudiantes de los programas de la Facultad de Educación, con la intención de determinar el desarrollo de las competencias de comprensión lectora, en particular el lenguaje científico, la interpretación de textos complejos, conceptualmente densos, e incluso la

construcción de representaciones globales de textos leídos. En síntesis, el problema que los investigadores centran para resolver se refiere a conocer los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad en el Caribe colombiano. De la misma manera, hacen una caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de último semestre y docentes que desarrollan asignaturas en ese nivel de estudio en cada uno de los programas.

El trabajo investigativo, de corte cuantitativo, y cualitativo que abunda en una buena sustentación empírica, ilustra con detalles la percepción inicial de los autores y concluye con que se logró identificar y precisar las teorías pertinentes al desarrollo del proceso lector y escritor en los diferentes campos del conocimiento tanto en lo cognitivo, como en lo sociolingüístico y lo perceptual. De igual manera se conceptualizó sobre categorías textuales propias del metalenguaje del tema tratado para demostrar que, en efecto, los estudiantes que ingresan a los primeros semestres de los diferentes programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, presentan un bajo nivel de comprensión lectora. Pero, el mismo estudio además devela que los que culminan el último semestre de licenciatura tienen dificultades para leer y escribir estos tipos de textos.

La investigación, como lo señalan los autores, “deja abierta la oportunidad para desarrollar nuevas investigaciones, en el campo de propuestas didácticas en las ciencias del lengua-

je para el desarrollo de competencias comunicativas como proyecto transversal en la adquisición del conocimiento”.

Solamente resta invitar a la comunidad académica interesada en la temática, a leer este texto que dan a la luz los investigadores, y ver de qué manera pueden aplicarse algunas de sus recomendaciones y sugerencias. De seguro se encontrarán, dentro de la aparente obviedad de la investigación, elementos que ayuden a mejorar los procesos pedagógicos complejos que se presentan cuando alguien lee algo y debe mostrar evidencias de que comprende. Con que esto suceda, será más que suficiente para los investigadores.

Eleucilio Niebles

INTRODUCCIÓN

La Universidad del Atlántico, como Institución Educativa formadora de profesionales en los diferentes campos del saber científico, necesita introducir cambios profundos que atiendan a los requerimientos en materia de formación pedagógica y desarrollo curricular que respondan a las características históricas, sociales, políticas, económicas y culturales de la región Caribe a la cual dirige su radio de acción, consecuentes con los cambios que se generan en ella. Al respecto, De la Rosa (2002, citado por Rincón, Narváez y Roldán 2005) afirma que el fenómeno de la globalización ha permeado los diferentes ámbitos de la sociedad, en especial al sistema educativo; por eso, una de las defensas de hoy es la construcción de un currículo globalizado basado en la Transversalidad de la Lengua.

De la misma manera, Rincón, Narváez y Roldán (2004) afirman que, en consonancia, y siguiendo con las líneas que lleva el Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle, las exigencias globales actuales establecen la relación entre la formación profesional y el desarrollo de competencias, entre ellas las discursivas, como condición determinante de la eficacia en la producción y en el desarrollo social sostenible. Por otro lado, Henao y Castañeda (citados por Rincón, Narváez y Roldán (2004),

consideran –y al mismo tiempo defienden– la necesidad de formar estudiantes con un manejo de la lengua, porque es a través de la producción e interpretación textual como se aprende. Sostienen una vez más, los autores, que el profesor universitario debe ser, desde cualquier área del conocimiento, un profesor de lenguaje en tanto que utiliza la lengua en su modalidad oral y escrita como medio para la enseñanza.

Esta perspectiva del lenguaje como mediación hace parte de un paradigma que defiende la educación como un proceso de comunicación entre el profesor y los alumnos; entre los alumnos, el profesor y la comunidad académica y social, y entre los alumnos y los libros (Henaó & Castañeda, citados por Rincón, Narváez y Roldán, 2004). En este sentido, se considera impostergable la lectura y la escritura como eje transversal del currículo en la Universidad, por cuanto sus principios (relación teoría y práctica, racionalidad crítica dialéctica, contextualización, investigación-acción, deliberativa, colaborativa y finalidad ética) han de estar siempre presentes a lo largo de toda la carrera.

Estas reflexiones han permitido que el equipo investigador defina como propósitos centrales de este estudio evaluar inicialmente los niveles de competencia de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a los programas de licenciaturas y hacer una caracterización de la manera en qué y cómo leen y escriben, terminando por revisar las dificultades que presentan los que están finalizando su carrera para leer y escribir un texto académico.

La investigación se basó inicialmente en un estudio que incluyó la descripción de aspectos cuantitativos de los desempeños de los estudiantes que ingresan a primer semestre en el desarrollo de la comprensión, mediante la aplicación de una prueba que produjo resultados que permitieron medir los niveles de comprensión lectora en cada uno de los programas de la muestra. El mismo estudio toma una segunda fase de investigación y hace una revisión y caracterización de las prácticas de lectura y escritura en el último semestre de las licenciaturas.

El libro comprende varios aspectos: enfatiza en el planteamiento del problema, los antecedentes de las investigaciones previas, el marco teórico conceptual, la metodología empleada, los resultados obtenidos de la prueba aplicada a los estudiantes, en el momento de ingresar al primer semestre en los diferentes programas de las licenciaturas y una detallada caracterización de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en esos programas. Finalmente, se exponen las conclusiones, recomendaciones y se referencia la bibliografía.

SITUACIÓN PROBLÉMICA

El problema de la lectura ha sido durante los últimos tiempos un tema de mucha polémica, tanto en la Escuela como en la Universidad. Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes que ingresan a la universidad

si bien han pasado por una larga escolaridad y han adquirido los mecanismos para leer y escribir, la mayoría de ellos no

comprende lo que leen y, por tanto, tiene grandes dificultades para aprender leyendo y, en consecuencia, tampoco logran escribir textos comprensibles” (Martínez, 2004, p.10)

Esta preocupación ha dado lugar a diferentes investigaciones que buscan presentar alternativas para cualificar tales procesos, orientadas principalmente a la comprensión de los procesos cognitivos involucrados y a la generación de estrategias que ayuden a superar las exigencias que estos imponen a los sujetos.

Es así como dichas investigaciones se centran en el sujeto que lee y lo que sucede en su mente. Sin embargo, dentro de este marco, no se ha considerado que tales procesos mentales sean también, en parte, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la Universidad y, por supuesto, el docente promueven; así como del tipo de demandas que plantea. Lo anterior implica reconocer que la lectura, además de estar determinada por las capacidades de los estudiantes, por sus características socioculturales y su trayectoria académica, está ligada a la manera como los docentes desarrollan los procesos de lectura en el salón de clases.

La comprensión de textos escritos es uno de los temas de mayor relevancia en lo que corresponde al campo del saber de la lengua castellana; es a su vez, objeto de estudio de muchos intelectuales en el mundo, entre ellos, Eco (1992), Goodman (1982), y Lerner de Zunino (1985), quienes aportan teorías trascendentales acerca del verdadero sentido de la lectura y demás elementos que influyen en la comprensión;

al mismo tiempo, se constituye en una de las principales problemáticas a la que se enfrentan los docentes, tanto en las aulas escolares como en las universitarias cuando sus estudiantes no logran o muestran dificultad para alcanzar los niveles de lectura (inferencial y crítico-intertextual), lo que incide significativamente en su rendimiento académico. De ahí la gran importancia de proyectos investigativos como este, que se interesan en crear estrategias que apunten a mejorar esta situación.

En lo que concierne a la costa Caribe y a Colombia en general, se ha venido incrementando, desde hace varios años, una gran preocupación por parte de educadores y demás entes involucrados en el sistema educativo por formar mejores lectores y, por ende, mejores estudiantes, sobre todo luego de analizar los malos resultados obtenidos tanto en las pruebas ICFES como en las SABER, en las que juega un papel fundamental la comprensión lectora en la que los educandos deben dar cuenta de un proceso que se supone se debió llevar satisfactoriamente.

Es por eso que el colectivo INGLEX (Grupo de Investigación en Lectura, Escritura, Pedagogía y Desarrollo Humano), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, ha venido realizando desde inicios de 2008 un estudio con los estudiantes de los programas de la Facultad de Educación, cuyo propósito es determinar el desarrollo de las competencias de comprensión lectora. Tal estudio inicia con un diagnóstico que se llevó a cabo mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora,

constituida por dos textos expositivos que evidenciaron que los estudiantes que ingresan al primer semestre en las licenciaturas presentan dificultades para leer comprensivamente porque se les dificulta comprender el lenguaje científico; interpretar textos complejos, conceptualmente densos; y, en menor medida, construir una representación global de los textos que leen.

Ante estas dificultades detectadas, se inició con el planteamiento de la siguiente pregunta que se constituyó en el problema inicial de investigación:

¿Qué niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico?

Por otro lado, el estudio optó por una investigación de tipo cualitativo que describe las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el aula de clases en el último semestre de las licenciaturas. Los resultados de este estudio demuestran que aunque en los programas académicos de las licenciaturas planifican cada semestre para cada una de las materias, no se perciben objetivos acerca del aprendizaje de las competencias del lenguaje. La mayor actividad evidente en los programas recae en los contenidos disciplinares de cada asignatura. El material de lectura que se le propone al estudiante se encuentra impreso en fotocopias, algunas veces, ilegibles y carentes de bibliografía. El suministro de mucho material de lectura fragmentado hace que el estudiante tenga poca (o ninguna) interacción

con los textos originales propios de cada disciplina lo que a su vez no permite que los estudiantes se familiaricen ni tengan contacto con estos tipos de textos. Las más de las veces, cuando a los estudiantes se les solicitan tareas y/o responsabilidades académicas, estas no han tenido una orientación previa para su elaboración, y en la mayoría de los casos, tales tareas incluyen ciertos tipos de escritos que redactan con pautas para su realización. Los escritos que realizan los estudiantes vienen con muchas deficiencias en cuanto a la organización del contenido y la explicitación del tema. Se encuentran, además, dificultades en la coherencia y cohesión de las ideas que desarrollan.

JUSTIFICACIÓN

La formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental para el desarrollo de itinerarios de aprendizajes para la formación y la actividad profesional y como fundamento de los procesos de construcción de modernas comunidades de ciudadanos, lo cual implica una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que a nuestro contexto se refiere, se hace necesario afrontar en la Universidad del Atlántico la irrupción de un conjunto de cambios. Entre ellos, la demanda cada vez más alta de población cualificada con formación superior en el marco de la sociedad del conocimiento; la presión de un mercado de trabajo exigente que demanda elevada formación; capacidades, destrezas, habilidades y aptitudes para

continuar aprendiendo toda la vida. Por ello, la proyección profesional, social y global de los actuales y futuros estudiantes universitarios, se convierte en una de las principales justificaciones del papel que tienen las universidades en la enseñanza de la comprensión lectora y la producción de textos escritos para favorecer el desarrollo social y científico.

En consecuencia, la educación superior se encuentra hoy ante la emergencia de un nuevo paradigma basado en la comprensión y el manejo adecuado de la información. Entonces, si la Universidad es la cuna de la construcción científica y se considera que el discurso científico circula en textos académicos que articulan la relación entre la ciencia y el lenguaje escrito, existe una relación entre comprensión de textos y comunidad científica, hay una correspondencia entre los textos escritos académicos y la producción-circulación del saber científico. En este sentido, dichos textos deberían ser objeto de reflexión en las aulas y el eje articulador sería un currículo global transversal de la lectura y la escritura en la Universidad.

Por lo tanto, este estudio que se muestra en este libro, es de gran interés para el profesorado universitario, estudiantes e investigadores, por cuanto contribuye con el desarrollo profesional e integral del docente universitario y se convierte en un referente para otras investigaciones.

Desde la perspectiva de Castañeda y Henao (citados por Martínez, 2004), es necesario que los estudiantes se apropien de la información que presentan los textos para rendir

con eficacia en las asignaturas; hacia el futuro, sustenta y justifica la idea del diseño y propuesta de un currículo transversal de las competencias comunicativas, lectura y escritura, en la de formar profesionales competentes para desempeñarse de forma adecuada en lo laboral, porque es a través de la lectura como pueden seguir los sujetos actualizándose por su cuenta y, además, puedan rendir informes escritos coherentes y con un estilo personal. Por esto, afirman los autores citados por Martínez (2004) que la base del proceso educativo a nivel superior, incluso el ingreso y el éxito académico, descansan en la lectura debido a que la metodología propuesta por la mayoría de los profesores universitarios se basa en el desarrollo de actividades en relación con la ampliación de los conceptos tratados en clase a partir de lectura de bibliografía sugerida por el profesor, elaboración de informes de lectura, reseñas, ensayos y al final de la formación profesional, el diseño y realización de un trabajo de investigación. Por tal motivo, los estudiantes necesitan ser eficientes y competentes en materia de la comprensión y producción de textos escritos para que puedan realizar sus trabajos con eficacia.

Teniendo en cuenta el resultado de la prueba diagnóstica, la Universidad debe garantizar a los estudiantes que ingresan al primer semestre un espacio de formación en competencias comunicativas, específicamente, que les permita desarrollar la capacidad de interpretar, comprender y analizar diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y argumentativos); hacer deducciones e inferencias a partir de sus contenidos; y consultar, recolectar y organizar información

para realizar eficazmente las investigaciones propias de las disciplinas.

Consecuente con lo anterior, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación superior, considera el tema de la comprensión y la producción de textos como uno de los más urgentes y relevantes para las agendas de las instituciones. En efecto, en educación superior, la lectura y la escritura no se pueden separar de asuntos tan sensibles como la deserción, el rendimiento académico, el fortalecimiento de la investigación, la producción de conocimiento y el desarrollo de competencias laborales, entre otros, que representan, hoy por hoy, criterios básicos para los procesos de acreditación institucional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Leer para aprender”

Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible.

Roger Chartier (1989)

ANTECEDENTES

La investigación de la lectura y la escritura en América Latina

Actualmente, en diversas universidades destacadas de Puerto Rico, México, Argentina, Venezuela, Brasil, Chile y Colombia, entre otros, hay una preocupación constante sobre los problemas que acontecen en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en estudiantes como en profesores. Los estudios realizados por Di Stefano y Pereira (2004), Benvegnú (2004), Méndez (2004), Carlino (2005a), Díaz F. (2008), Quintana et al., (2010), Arribas y Hernández (2010), y Pipkin y Reynoso (2010), afirman que las dificultades que año tras año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro (el tránsito de la

escuela Primaria a la escuela Media, el de la escuela Media a los estudios Superiores, e incluso el pasaje del Pregrado al Posgrado), responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. La gran mayoría de estos autores sostienen que se evidencia un alumnado apegado a la cultura del manual, con poca o ninguna experiencia en la consulta de fuentes bibliográficas diversas y en la escritura de textos que tienen como fin comunicar los saberes adquiridos.

Esta situación la perciben los autores desde hace ya más de una década, y parece empeorar cada año. Las investigaciones que ellos han llevado a cabo en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de educación superior los condujeron a considerar estas prácticas, además de estudiar la lectura y la escritura como un proceso cognitivo como prácticas histórico-sociales, con la convicción de que es necesario contemplar esa doble naturaleza del objeto para atender la índole compleja del problema que nos ocupa. Para ellos, es necesario tener en cuenta factores situacionales e histórico-culturales, didácticos y pedagógicos vinculados con el lector-escritor para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre solo en los subprocesos cognitivos que involucra, sino para que además se analice la peculiaridad de esas prácticas sociales que se están encarando.

Las experiencias recogidas en estos estudios les han permitido verse a sí mismos como miembros de una comunidad

que comparte, recomienda y lee textos específicos, para lo cual deben poner en práctica ciertos modos de leer, entender y ver el mundo. Este reconocimiento les hizo comenzar a pensar que enseñar a leer en la universidad implica acompañar a los estudiantes en su proceso de convertirse en miembros de una comunidad científica. Estos autores señalan además que las dificultades que muestran los alumnos del nivel de licenciatura para elaborar sus trabajos académicos escritos constituyen una problemática en la que intervienen factores de diversa y compleja naturaleza. Las explicaciones dominantes que se tienen hasta ahora se han centrado exclusivamente en el estudiante. Ellos manifiestan que al estudiantado lo caracterizan como deficiente, resaltando su falta de conocimiento de la ortografía, su vocabulario limitado, su carencia argumentativa y su manejo pobre de contenido.

Los autores manifiestan que uno de los principales problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad es que los profesores solo enfatizan en los microprocesos y evalúan de manera superficial la presentación, ortografía y gramática de los textos generados por los alumnos. Solo en contadas ocasiones enseñan y evalúan el contenido mismo del escrito, las estrategias empleadas, el patrón retórico, la planeación y la revisión por parte del alumno. Responsabilizan de estas deficiencias a la mala preparación que los alumnos han obtenido a lo largo de su escolaridad, donde las culpas se van remitiendo a los niveles inferiores. Señalan los reiterados comentarios y quejas que los profesores manifiestan diariamente, muy pa-

recidos a los siguientes: “Los alumnos no saben leer ni escribir”, “Tienen muchas dificultades para redactar”, “Solo repiten lo que dicen los textos”, “No expresan sus puntos de vista”, “Tienen muchas faltas de ortografía”, “No saben ni escribir”, “Y eso que van a ser profesores”. Con estos comentarios, los docentes muestran insatisfacción respecto a las posibilidades que tienen los alumnos para lograr los objetivos que marcan los programas. Algunos de ellos adjudican tales dificultades evidentes en este nivel educativo a deficiencias en la preparación obtenida en niveles anteriores de educación, donde esperarían que sus estudiantes hubieran desarrollado el dominio de los aspectos formales de la lengua (ortografía, sintaxis, conexiones, etc.).

Los resultados de estos estudios también permitieron reconocer que muchas de las universidades en América Latina carecen de políticas claras relativas a la alfabetización académica, aunque desde hace un lustro presentan variadas experiencias incipientes. Además mostraron que la educación superior ha de hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y escritura académica, y contribuyeron al debate sobre la responsabilidad institucional por la alfabetización académica, para la cual se analizan los obstáculos principales.

Estudios más recientes sobre la alfabetización académica en las instituciones de educación superior son realizados en Puerto Rico en estos dos últimos años por Quintana et al., (2010) y por Arribas y Hernández (2010), quienes desde la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad de Puerto Rico (Río de Piedras) han llevado a cabo una

investigación a partir del concepto de alfabetización académica. En este estudio, se exploran por primera vez las prácticas de las competencias de lectura y escritura en las universidades en Puerto Rico. El resultado de los datos reveló que es necesario que las instituciones puertorriqueñas replensen su paradigma educativo para darles prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo universitario. Para lograrlo, hace falta capacitación y compromiso por parte de la administración y los docentes. Las autoras manifiestan que el tema de la alfabetización académica ha sido abordado tímidamente por algunas instituciones universitarias y que esto se evidencia en la falta de investigaciones en este campo.

La investigación de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia

El cambio en el ámbito internacional sobre las concepciones de la educación, durante las dos últimas décadas, ha producido en Colombia un movimiento renovador. En este sentido, deben entenderse las distintas acciones generadas por el gobierno, docentes y, en general, por las instituciones educativas. Varios eventos indican el inicio y desarrollo de este proceso.

En primer lugar, como iniciativa gubernamental, aparece la promulgación de la Ley General de Educación, con la cual se establecieron los fines de la educación, se definieron las asignaturas obligatorias y fundamentales, y se otorgó autonomía a las instituciones educativas para que en el marco de los lineamientos y normas técnicas producidas

por el Ministerio de Educación Nacional, propusieran y desarrollaran su propio Proyecto Educativo Institucional. En segundo lugar, como un aporte de la sociedad civil, la constitución en 1995 de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, seguida por la creación en el mismo año, por parte del Ministerio de Educación Nacional, del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

A lo anterior, siguió en 1996 la promulgación de los Indicadores de Logro por áreas y grados. Para el Ministerio de Educación Nacional, el propósito fue constituir un conjunto de indicios, señales, datos o informaciones perceptibles que, al ser confrontados con las metas educativas esperadas, pudiesen considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado o nivel de desarrollo que en un momento dado presenten los alumnos en las distintas áreas del conocimiento. Todas estas fueron acciones orientadas a impulsar, en el plano nacional, las propuestas de organizaciones como la UNESCO (2017) esto es, el diseño de “una educación dirigida hacia la adquisición de saberes y destrezas básicas (...) para el ejercicio de la ciudadanía, la productividad en el trabajo y la comprensión de la ciencia y la tecnología” (UNESCO, 2017, p.3).

Como puede verse, entonces, se trata de instituir en el ámbito de la educación colombiana una enseñanza basada en el desarrollo de competencias. Para María Cristina Torrado (2000), en el contexto educativo colombiano, el concepto de competencia “ha sido recogido, asimilado y desarrollado desde diversas reformas educativas”. Dos de

las más importantes son la formulación de los Indicadores de Logros o desempeños que permiten medir el desarrollo de las competencias, por una parte; y el considerable desarrollo de la Evaluación por Competencias, por otra. Actividad esta última hacia la cual se ha orientado la labor realizada durante la última década por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE), organismo que ha liderado a lo largo de ese período la realización de proyectos tendientes a implementar la Evaluación de Competencias Básicas en el tejido del sistema escolar colombiano.

Ahora bien, ¿qué papel juegan, en este nuevo contexto de la educación colombiana, aprendizajes como el de la lectura? La respuesta a tal interrogante depende de lo que podríamos denominar el factor asociado de la realidad educativa colombiana. Existen en la realidad de la enseñanza colombiana, en torno al tema de la lectura, dos situaciones diferentes: una, en el marco legal vigente, y otra en el ámbito de la institución educativa, la práctica pedagógica cotidiana. En otros términos, existen dos tipos de educación en Colombia, una educación real y otra formal.

Entre ambas, en el espacio concreto de la institución educativa, parece no existir posibilidad alguna de conciliación. Para Bustamante y Jurado (1997):

La razón podría radicar en el hecho de haber buscado mejorar la educación desde perspectivas no explícitas sin haber interrogado por las condiciones materiales de los procesos. Se acepta de este modo, por parte de estos investigadores desta-

cados en el campo, que existe una inocultable fractura entre el ideal de la sociedad colombiana y la práctica pedagógica cotidiana de la escuela. (p.9)

La lectura y el análisis de los trabajos de investigación revisados a nivel nacional también señalan los múltiples problemas por los que atraviesa el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia actualmente. La revisión documental se efectuó a través de bases de datos, páginas Web y revisiones de CD de congresos, ponencias y encuentros como en revistas y libros reconocidos a nivel nacional e internacional. Dentro de las vías de acceso a las fuentes documentales se destacan las siguientes: el Primer Encuentro sobre Lectura y Escritura en la Educación Universitaria organizado por la Universidad Autónoma de Occidente en la ciudad de Cali (mayo de 2006), los Encuentros Nacionales de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Universidad, que ha organizado por tres años consecutivos en Antioquia, organizados por la Universidad de Medellín (2004), EAFIT (2005) y la Universidad Pontificia Bolivariana (2006); el Coloquio Nacional sobre Didáctica de la Lengua, las Lenguas y la Literatura: Leer y Escribir en la Universidad, que se llevó a cabo por tres años consecutivos durante la Cátedra UNESCO en Cali (2004), Bogotá (2005) e Ibagué (2006).

En esta revisión se destacan los trabajos realizados desde la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín por José Ignacio Henao Salazar et al. (2008) y titulado "La cultura escrita y Educación Superior: El caso Universidad

de Antioquia y Medellín". En este trabajo, los autores manifiestan que en estas dos universidades existe una preocupación constante sobre los problemas de lectura y escritura, tanto de estudiantes como de profesores. Sin embargo, no hay respuestas claras para este problema de fondo. Si bien se programan cursos, se realizan seminarios, se escriben manuales, para los autores "es imposible cambiar el paradigma de manera significativa, con un curso de cuatro horas y durante un semestre". Además, la crítica, por lo general, recae sobre los estudiantes y los profesores de lenguaje, cuando todo docente universitario, y de todos los niveles, debe ser un profesor de lenguaje, porque en todas las áreas del conocimiento las explicaciones, las orientaciones, las propuestas académicas y las evaluaciones que plantean los profesores se realizan a través del lenguaje oral y escrito; por tanto, el estudiante y el profesor necesitan leer y escribir efectivamente. Toda esta preocupación indica que la lectura y la escritura son actividades clave en el trabajo académico, en el que los estudiantes necesitan ampliar, confrontar y reelaborar conceptos a partir de una bibliografía. Es innegable que la metodología de los cursos de una institución universitaria se centra, básicamente, sobre las actividades que llevan a cabo los estudiantes en relación con la elaboración de informes de lectura, ensayos, estudios, monografías, ponencias, reseñas y trabajos de investigación de diferente índole y nivel. En la interacción lingüística que se da en la academia, el profesor no puede exigirle al estudiante, que apenas ingresa a la universidad, un dominio de los conceptos y del discurso de su área; en cambio, debe entender que tal dominio se logra en la medida en que el

alumno se vaya apropiando del objeto de conocimiento y del lenguaje que lo soporta. Este proceso no es inmediato ni homogéneo, por eso no todos los estudiantes responden de la misma manera ni lo hacen al mismo ritmo.

De la misma manera, se destaca el trabajo de Cisneros, Olave y Rojas (2015) desde la Universidad Tecnológica de Pereira titulado “La comprensión lectora y escritora en el momento de ingreso a la educación superior”. La autora centra su interés en el estudio de los procesos de comprensión lectora y su manifestación a través de la escritura en los estudiantes que ingresan a la Educación Superior. Los resultados de esta investigación mostraron elementos interesantes en cuanto a la lectura y la escritura de los estudiantes al momento de ingresar a la universidad, como por ejemplo el tipo de estrategias que ellos dominan o prefieren para responder a las preguntas abiertas. Los estudios realizados por Cisneros, Olave y Rojas (2015) han permitido mostrar las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en cuanto al uso de las estrategias de lectura. La misma autora ha continuado con la investigación, y a partir de este diagnóstico realizó un estudio comparativo para ver qué ocurre con las estrategias de comprensión lectora usadas por los estudiantes al finalizar su carrera universitaria. El estudio se centró en focalizar la capacidad inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes teniendo en cuenta un espacio de tiempo de cinco años de formación universitaria en el que se supone se desarrollarían prácticas lectoras de textos académicos. Los resultados del estudio demostraron, primero, preparación universitaria estricta-

mente disciplinar que no impacta en los niveles de relación epistémica de los estudiantes con el texto; segundo, predominio de la paráfrasis más que de la inferencia; tercero, no existen intercambios interdisciplinarios entre los docentes; y cuarto, los procedimientos argumentativos no presentan mejoras significativas. Como se puede ver, los estudios que se han realizado en materia de alfabetización académica en la universidad, han hecho énfasis en estudios diagnósticos sobre los niveles de comprensión lectora y estrategias usadas por ellos en el aula de clases.

Para el 2010, González y Vega de la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá con la colaboración de otros docentes y de estudiantes avanzados, exponen los resultados de un valioso trabajo de investigación sobre las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad. Abordan cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Se destaca, más allá del interés del tema, el rigor metodológico apoyado en variados instrumentos (pruebas, encuestas, entrevistas, diarios de campo, documentos) y lo bien fundamentado de las reflexiones destinadas a la intervención pedagógica, que orientaron las acciones desarrolladas en este campo por otras instituciones educativas. El informe reconoce lo que no es habitual, la conciencia que los docentes de las diferentes asignaturas tienen de la importancia de la lectura y la escritura en la universidad y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en dichas prácticas. Sin embargo, muestra la existencia de una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente, en lo que intervienen la tradición pedagógica, los requerimientos institucionales y

de la propia asignatura y las representaciones y saberes de los involucrados en relación con los procesos de lectura y escritura.

El estudio contempló dos fases: inicialmente se realizó una descripción cuantitativa del problema y de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, soportada en pruebas escritas y encuestas, con el objeto de sustentar una lectura del contexto y cimentar el problema de investigación; posteriormente, se adelantó una caracterización cualitativa, apoyada en diarios de campo, documentos y entrevistas, con la que se pretendía ahondar en los focos de interés que arrojó la fase inicial. 2.183 pruebas escritas de lectura y escritura fueron aplicadas a los estudiantes que ingresaron del segundo semestre de 2007 al primer semestre de 2008 a las nueve Escuelas de la Universidad. En ellas, se esperaba determinar el desempeño de los estudiantes en cuatro aspectos básicos de lectura, léxico, estructura de las ideas, propósito del autor y toma de posición, y en algunos elementos de escritura sintácticos y gramaticales. En la tabulación de estas pruebas, se encontró que el 73,23 % de los estudiantes que ingresan a primer semestre tiene un tipo de lectura que se caracteriza por comprender el significado más general de los textos y parafrasear la información contenida en ellos; y un proceso escritural básico en el que no se logran niveles de coherencia y cohesión aceptables y no se define una intencionalidad clara, coherente con las exigencias contextuales, que incida en la estructuración del texto. Asimismo, se pudo establecer que el 22,81 % de los estudiantes inicia su formación universitaria con un tipo de lectura que

permite comprender las condiciones enunciativas del texto y su sentido global y un proceso de escritura caracterizado por la construcción coherente de oraciones y párrafos y el planteamiento de una estructura textual definida conscientemente por el escritor; aunque el texto, observado de manera global, incurra en vacíos de sentido y no tenga un género claro o atienda los requerimientos contextuales. De acuerdo con la información obtenida, solo el 3,96 % de los estudiantes presenta un tipo de lectura crítico que permita leer y escribir como acciones concretas en casos concretos, prácticas de lectura y escritura en la Universidad.

Estos indicadores cuestionan el hecho de que la lectura y la escritura siguen jugando un papel decisivo en la valoración del desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la universidad. Sin duda, el panorama descrito señaló un profundo desencuentro entre las exigencias de los docentes y las capacidades que han desarrollado los estudiantes en el tránsito de la secundaria a la educación superior. Las altas tasas de fracaso académico y deserción pueden tener mucha relación con este fenómeno; aunque su efecto más común sea un alto esfuerzo académico por parte del estudiante que apenas logra satisfacer lo que los profesores consideran aceptable.

Cabe destacar un trabajo realizado por Álvarez y Martínez (2011) y su grupo de investigación DiLeMa de la Universidad del Quindío. Este trabajo consistió en un estado del arte de la problemática de la lectura y la escritura en el contexto colombiano. Los autores revisaron 35 trabajos de in-

vestigación científica de todas partes del país y concluyeron que existen variadas perspectivas teóricas y metodológicas para abordar el problema en mención. Las investigaciones analizadas advierten y marcan caminos sobre la necesidad de concientizar a docentes y estudiantes de la importancia de la lectura y la escritura, como formas de acceso al conocimiento. Sin embargo, los resultados de las investigaciones advierten la necesidad de indagar de qué manera, en el ámbito académico, se asumen los procesos lectores y escritores desde una función social y como parte integral del aprendizaje y construcción del conocimiento. La problemática evidenciada en el estado del arte realizado por Álvarez y Martínez (2011), con mayor fuerza se relaciona con las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos. Le siguen, en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, el desarrollo de competencias, los aspectos actitudinales y la preocupación por los procesos. En relación con aspectos puntuales de las investigaciones se enuncian las siguientes inquietudes:

- Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación.
- La escritura académica universitaria se exige, pero no se enseña porque probablemente se supone como una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escri-

tura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.

- Los investigadores encuentran que, frente a una detallada consigna de escritura, el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones suministradas por el profesor acerca de qué y cómo deben escribir no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes.

El estudio realizado por Álvarez y Martínez (2011) permitió conocer más a fondo el estado del problema de la lectura y la escritura en el contexto colombiano. De acuerdo a las indagaciones realizadas por Álvarez y Martínez (2011), en torno a la problemática lecto-escritural en la universidad colombiana, reconocen que falta mucho por indagar acerca de esta situación, sobre todo en la forma como se están abordando estas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos en las disciplinas. Las conclusiones del estudio realizado por Álvarez y Martínez (2011) les permite plantear algunas reflexiones básicas sobre las prácticas de alfabetización en el ámbito universitario: 1) la concientización del papel que ocupa la lectura en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes y el conocimiento de lo que se espera que logren con su proceso de formación en este campo; 2) el papel de los diferentes tipos de texto en el desarrollo de las competencias lectoras y la pertinencia de incluir un orden discursivo u otro en la formación profesional de los estudiantes; 3) la contradicción entre la importancia que los docentes atribuyen a la

lectura y la escritura en sus cursos, el nivel de exigencia que plantean en este ámbito, y la debilidad de las estrategias que se utilizan en el aula; 4) la profunda falta de solidez en el diseño curricular, didáctico y evaluativo, en términos del desarrollo de las competencias lectoras y escriturales; 5) la revisión de las prácticas propias y de la naturalidad con la que se asumen en el aula los procesos estudiados. Por tal razón, el estudio preliminar que han logrado les confirma que es necesario reconocer de forma más aguda y, quizás, participativa, los puntos débiles del proceso de formación en lectura y escritura, tanto de docentes como de estudiantes, y las posibilidades de transversalización e integración que brinda el área.

En la actualidad, existe un trabajo desarrollado por Rincón Bonilla y Gil (2013) y su grupo de investigación en la Universidad del Valle (Cali, Colombia) para describir, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura en esa universidad. Los autores optaron por un estudio pluri-metodológico y multi-fuentes como característica principal para lograr como primera medida, una mirada global de las prácticas de lectura y escritura y como segunda medida, profundizar en los discursos y prácticas sobre la lectura, la escritura y su enseñanza presentes. El estudio inició su primera fase con la recolección de información documental relacionada con las políticas institucionales sobre lectura y escritura. Con esta información los autores hicieron una caracterización en cuanto a tendencias y enfoques mediante un análisis de contenido de los documentos recogidos. Otros de estos documentos fueron analizados por medio

de una descripción cuantitativa basada en estadística descriptiva, con el fin de identificar tendencias dominantes. Los mismos investigadores optan por la aplicación de una encuesta, con una muestra intencionada de estudiantes de programas académicos, con el fin de caracterizar el objeto de estudio. Los investigadores complementan esta mirada mediante unas breves etnografías sobre experiencias no formales de actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura.

En una segunda fase, los investigadores, a partir de la información recogida, organizaron grupos de discusión con el propósito de profundizar en el análisis de las tendencias halladas. Por último, acudieron a la metodología de estudios de caso. En esta fase, identificaron algunos aspectos que caracterizan la labor docente que se destaca manifestando que al identificar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura en la Universidad del Valle, sus tendencias y enfoques dominantes, a través de las fuentes seleccionadas, encontraron que no se presenta una articulación efectiva entre estas declaraciones y consensos teóricos y las definiciones institucionales de orden curricular en general; es decir, las prácticas dominantes y las decisiones institucionales no son siempre afines con las elaboraciones conceptuales. Concluyen, que con la presencia de prácticas fuertemente ancladas en la tradición pedagógica heteroestructurante, siguen mediando en la formación de los estudiantes; es decir, las orientaciones didácticas y pedagógicas,

en general, están asociadas a concepciones instrumentales de lo que significa leer y escribir en el mundo académico.

Otras de las conclusiones a las que llegaron los investigadores fueron que los textos que más leen los estudiantes de la Universidad del Valle son capítulos de libros y los apuntes de clase, y los que más escriben son los ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Los autores explican que esta situación se viene dando en las áreas disciplinares y que se encuentran asociadas al control y evaluación de los aprendizajes en cada disciplina. Ellos concluyen además, que en general, se lee y se escribe para atender las necesidades de las asignaturas del plan de estudios. Es importante resaltar que el trabajo de investigación realizado por Rincón Bonilla y Gil (2011, 2013) fue de gran ayuda y aportó, asimismo, muchos elementos metodológicos para profundizar en la exploración de otros procesos desarrollados en las prácticas de lectura y escritura académica elaboradas por los docentes y estudiantes de las licenciaturas en esta universidad caribeña.

Al igual que el trabajo de Bonilla y Gil (2011, 2013), el trabajo de investigación que aquí se presenta hace un análisis e interpretación profunda de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura académica en una universidad de la región Caribe colombiana. Dicho estudio, analiza e interpreta las concepciones que tienen los docentes y estudiantes de las licenciaturas acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de textos académicos

en la universidad. De igual forma, identifica e interpreta los tipos y características de los textos escritos que realizan los estudiantes de las licenciaturas, como también, describe y comprende sus dificultades para leer y escribir los textos. El mismo estudio hace un análisis e interpretación de las fuentes de información que ellos consultan y los métodos y/o estrategias utilizadas por los docentes y estudiantes de las licenciaturas para la lectura y escritura de textos académicos. Los hallazgos en este estudio mostraron diversas debilidades de orden didáctico, pedagógico y metodológico en la enseñanza de la lectura y la escritura académica, como también, en su aprendizaje. Los elementos (subcategorías) que surgieron durante el análisis e interpretación de las categorías iniciales permitieron la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura académica desarrolladas en esta universidad en el Caribe colombiano.

La investigación de la lectura y la escritura en la educación superior en la región Caribe

En la región Caribe, pocos son los estudios que se han realizado sobre prácticas de lectura y escritura académicas. Las investigaciones que se han hecho sobre esta problemática en la región puntualizan únicamente en los procesos de comprensión de textos con una tendencia hacia el diagnóstico de los niveles de lectura y escritura con que ingresan los estudiantes a la universidad. May (2001) y un grupo de profesores del Departamento de Lenguas de la Universidad del Norte proponen la investigación “Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios”, que pretende hacer

una caracterización de ellas jóvenes, que ingresan a la universidad y describir los rasgos lingüísticos de los textos académicos utilizados en algunas asignaturas. Este proyecto que surge, según los investigadores, de una sentida necesidad, se transforma luego en política institucional: fortalecer la formación básica de los estudiantes, de manera que se garantice un óptimo desempeño en los niveles posteriores.

Para el logro de los objetivos diseñaron dos momentos que se apoyan en diversos soportes metodológicos. En el primero, recurren a entrevistas estructuradas con docentes del nivel básico de la universidad, a la observación etnográfica de algunas clases y a entrevistas abiertas con diversos estudiantes de las clases observadas. Simultáneamente, utilizan algunos tipos de análisis lingüístico, como la identificación de unidades textuales, metáforas gramaticales, densidad léxica, cohesión en los textos. Estos análisis se basaron en la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994). En el segundo momento, aplicaron dos pruebas a 600 estudiantes que ingresaron en el primer semestre del año 2000 y de ellas se analizaron 100 muestras, que incluían a jóvenes de 10 programas de la universidad y utilizaron el enfoque semántico-comunicativo, que privilegia los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de comprensión y producción de textos.

Los resultados, para May (2001) y su equipo, son desalentadores y muestran un panorama preocupante: los estudiantes, en su mayoría, están en el nivel de lectura básica o literal. Sin embargo, consideran que, al mismo tiempo,

este hallazgo señala el rumbo que se debe tomar: el desarrollo de las competencias lectoras en el bachillerato y, con más razón, en la universidad no puede ser el objetivo solo de profesores del área de lenguaje, sino también de los docentes desde sus áreas específicas del saber. Comprende un trabajo que se debe realizar simultáneamente y de forma decidida desde el diseño mismo de todos o muchos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas. Para lograrlo, haría falta un entrenamiento a docentes y el acompañamiento en una etapa inicial de ensayos, en la que los profesores prueben un nuevo papel con todos los riesgos que ello implica.

Barletta (2001), en la misma Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla, desarrolla un proyecto denominado “Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular”, que está directamente relacionado con la política institucional de este centro educativo. La investigadora se propuso un acompañamiento a un docente del ciclo básico (profesor co-investigador del programa de Psicología), para buscar caminos hacia el desarrollo de las competencias lectoras, ya que la mayoría de los estudiantes que ingresan en esta universidad se encuentran en un nivel de competencia lectora literal o básico. La intervención se realizó en la asignatura de carácter modular y consistió en el análisis de los textos que el profesor utilizaría en sus clases, la negociación de las estrategias de enseñanza y de las estrategias lectoras que se promoverían en los estudiantes, además de las formas de evaluación de su desempeño. También se hicieron ob-

servaciones de clases, entrevistas, diseño y aplicación de pruebas.

Los resultados del ejercicio investigativo mostraron un avance en la práctica docente, ya que se empezó a trabajar de manera intencional e informada para lograr como propósitos: 1) El interés del docente que hizo parte de la experiencia por cambiar; 2) Su práctica trascendió la responsabilidad primaria de cubrir unos contenidos para ocuparse de procesos conducentes al mejoramiento del aprendizaje; 3) Los estudiantes recordaron y apreciaron el hecho de que el profesor explicara y desmenuzara la información del texto. Los repitentes notaron un cambio en la metodología del profesor con respecto al semestre anterior y se expresaron favorablemente.

De igual manera, Barletta, (2001) describe los problemas que observó en la intervención del docente: 1) Las intervenciones de los alumnos, por lo general, fueron fragmentarias, inconexas y vagas, resultado de un tipo de interacción muy controlado por el docente. No hay interacción alumno-alumno, lo cual podría posibilitar que el docente se hiciera a una idea más global acerca de las reconstrucciones que están haciendo sus alumnos; 2) Las preguntas que apuntaran directamente a procesos de lectura inferencial y crítica, no se evidenciaron; 3) Pocos estudiantes utilizaron esquemas, cuadernos o mapas para organizar y recordar mejor la información; 4) La apropiación del metalenguaje del discurso característico de cada área no fue objeto de evaluación; 5) El tipo de ejercicio de sustentación escrita

que el docente utilizó en sus evaluaciones no se parecía al tipo de indagación que predominó durante el tiempo del estudio.

En síntesis, la investigadora conceptúa que un trabajo exitoso en el futuro con este enfoque se sustentaría en un mayor énfasis en estrategias de enseñanza que incluyeran la formulación de diferentes tipos de pregunta, el favorecimiento de diferentes patrones de interacción, la profundización en los conocimientos acerca de las características de los textos y el repensar la evaluación. De igual manera, afirma que para el éxito de un programa con objetivos de esta naturaleza es necesario que se perciba como un proyecto institucional de un programa académico o de una facultad. La comunidad involucrada debe estar familiarizada con sus objetivos y entender el porqué de las acciones planeadas; es decir, se requiere de un trabajo interdisciplinario.

Morales et al. (2006) realizaron un trabajo similar en las universidades de Córdoba, Cartagena y Atlántico, cuyo propósito fundamental consistió en el diseño y aplicación de un programa de fomento de las competencias en lectura y escritura y su evaluación en la Educación Superior. El trabajo en mención realizó un diagnóstico de las competencias de los estudiantes de las universidades de Córdoba y Atlántico, respecto de la comprensión y producción de textos. A partir de esos resultados, elaboraron una propuesta pedagógica para el desarrollo de la comprensión y producción de textos argumentativos.

Cárdenas, Gutiérrez y Pertuz (2011) realizaron un estudio con los alumnos que ingresaron en el 2005 y 2006 a los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, cuyo propósito fue determinar su nivel de comprensión lectora. Los resultados estadísticos arrojados en este estudio permitieron dilucidar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes de primer semestre de los diferentes programas evaluados en el período comprendido de febrero a junio de 2005. Los resultados demuestran que de los 439 estudiantes que ingresaron a los diferentes programas de la Facultad de Educación, solo el 13,38 % logra el nivel crítico intertextual y escasamente el 5,2 % el nivel B inferencial, y que el 51,66 % de los estudiantes evaluados se ubica en el nivel A literal, y un alto porcentaje de la población no logra llegar al primer nivel de piso quedándose en un nivel cero. La misma prueba fue aplicada ese mismo año en el segundo semestre de 2005 a 387 estudiantes que ingresaron al primer semestre en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación y los resultados evidenciaron que el 53,64 % de los estudiantes alcanzó el nivel básico, solo el 28,97 % logró pasar al nivel B inferencial y un 3,15 % el nivel C crítico intertextual; el resto de la población no logró el primer nivel de piso. Los resultados de las dos pruebas aplicadas en los dos grupos de estudiantes que ingresaron en el año 2005 confirman que los estudiantes no leen comprensivamente y que ingresan a la universidad con serias dificultades en este campo. Esta problemática demuestra que los estudiantes llegan a la universidad con una alfabetización propia de los estudios que ya culminaron, sea poco o mucho tiempo antes, y en ese

sentido, es probable que no estén preparados para enfrentarse con textos de contenidos académicos y/o científicos (Rincón, Narváez y Roldán, 2004).

En un estudio más reciente realizado por Cárdenas (2016) en los programas de licenciaturas en esta misma universidad en la región Caribe encontraron que los estudiantes más avanzados presentan serias dificultades a la hora de leer y escribir textos especializados propios de la disciplina. Los mencionados estudiantes no comprenden lo que leen y se les dificulta construir y organizar textos coherentes y cohesivos. De la misma manera, se les dificulta argumentar lo leído en un texto. Para estos autores, son múltiples y variadas las causas que están ocasionando esta problemática. Ellos manifiestan que aún en esta universidad la mayoría de los docentes de las licenciaturas defienden la creencia de que el problema en mención se debe a la falta de conocimientos que el estudiante trae de los estudios anteriores que ha realizado en la primaria y secundaria. Los docentes suponen que los estudiantes ya cuentan con las herramientas para leer y escribir. Lo que no saben, es que no se aprende a leer ni a escribir por una vez en la vida. Los modos de leer cambian de un contexto a otro. Lo que un estudiante aprendió hoy, ya mañana suele ser caduco, lo cual significa que estará aprendiendo a aprender permanentemente. De esa manera, el docente debe estar atento y facilitarle todo el recurso necesario para que adquiera esos nuevos conocimientos.

Lo que más apunta a determinar la causa principal de estas dificultades que presentan los estudiantes es la falta de desarrollo en estas habilidades en las cátedras que cada docente desarrolla en las diferentes disciplinas. En el entorno académico de los programas de licenciaturas se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje oral y escrito tiene en la misma construcción tanto de la ciencia como del conocimiento en estos entornos académicos. Los estudiantes tienen poca ayuda en los procesos de lectura y escritura, pues los docentes suponen que ellos ya han adquirido habilidades para construir estos tipos de textos y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos. De igual forma, en estos programas a los alumnos se les enseña poco sobre cómo hablar científicamente, cómo elaborar frases y párrafos científicos y/o académicos, cómo combinar términos y significados, cómo hablar, argumentar, analizar o escribir en términos científicos.

Parece que se da por hecho que simplemente “van a caer en cuenta” de cómo hacerlo y de los patrones temáticos de la materia (Lemke, 1997). A estos estudiantes de las licenciaturas no se les ayuda a descifrar los códigos que cada disciplina maneja, que se encuentran inmersos en los textos.

En suma, los estudios sobre las prácticas de lectura y escritura académicas realizados en diferentes universidades de América Latina y la región Caribe demuestran que la responsabilidad por los problemas que estas prácticas suscitan ya dejan de atribuirse únicamente al estudiante y que,

además de estar determinadas por sus capacidades, están ligadas a las características socioculturales y a su trayectoria académica. La alfabetización académica debe entenderse como una práctica sociocultural en la que tanto los profesores como los cuerpos directivos y administrativos de las universidades juegan un papel determinante en lo que el estudiante puede o no hacer con la lectura y la escritura. La mayoría de las investigaciones realizadas en este ámbito en América Latina y en la región Caribe han puesto el énfasis en el sujeto que lee y que escribe y en lo que sucede en su mente. Sin embargo, dentro de este marco no se ha considerado que tales procesos mentales sean también, en parte, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea; lo anterior explica los modos de leer y escribir de los universitarios.

Según las problemáticas expuestas por las diferentes investigaciones señaladas, se hace visible el interés por buscar soluciones efectivas a los problemas relacionados con la lectura y la escritura académica que alteran el desarrollo académico de diversas universidades colombianas. Al respecto, Martínez (2011, p.52) comenta:

Los resultados de las investigaciones sobre la capacidad de comprensión de los estudiantes universitarios demuestran que sus niveles de comprensión son muy bajos y que esto tiene gran incidencia en la efectividad (en tiempo y contenido) del tratamiento de la información. Esto significa que la lectura y la escritura tal como se ha abordado en las universidades colombianas no ha intervenido realmente en los pro-

cesos de comprensión y de producción escrita, es decir, no ha logrado establecer cambios verdaderamente significativos y complejos en el ámbito cognitivo. (p.52)

BASES CONCEPTUALES

La lectura y la escritura en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana

Desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana los procesos de lectura, escritura, habla y escucha se conciben desde una orientación hacia la significación, así:

Se considera el acto de leer como comprensión del significado del texto, algo así, como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. Se entiende el acto de leer como un proceso de interrelaciones entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (MEN, 1998, pp.48-50).

Algo similar ocurre con el acto de escribir, pues para estos mismos lineamientos:

Escribir no trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que

a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p.51)

Respecto a escuchar y hablar, es necesario comprenderlos de manera similar, es decir, en función de la significación y producción de sentido. En esa dirección, (MEN, 1998, p.53) sostienen que:

Escuchar tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia de los actos de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. (p.53)

Por su parte, los estándares básicos de competencias de lenguaje contemplan la importancia que tiene su desarrollo para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. En dichos estándares se contempla que este es la capacidad humana por excelencia que lleva al ser humano a apropiarse de la realidad que lo circunda y a ofrecer una

representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace gracias al lenguaje, es relacionar un contenido con una forma con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera. Los estándares de competencias básicas de lenguaje resaltan dos procesos que son de vital importancia en las diferentes manifestaciones que se dan en la actividad lingüística, ya sean de naturaleza verbal o no verbal; estos son, la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, bien sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Así, una formación del lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no solo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. De ahí, que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –verbales y

no verbales- que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

LA LECTURA

La lectura de acuerdo a Solé (2012), es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que estos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos.

Enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es esta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la comprensión lectora. Por ello, es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN

La comprensión de un texto requiere de un proceso muy minucioso, constructivo y exigente. Minucioso porque es

necesario e importante decodificar con detenimiento el contenido que brinda un texto, como el significado de los vocablos, oraciones, enunciados que permiten entender informaciones básicas. Con base a ello se obtienen datos que propician a una interacción dialógica, el cual darán paso a la construcción de un vasto conjunto de significados. Y por último es un proceso exigente, porque se requiere de extraer informaciones desde las más explícitas hasta las más implícitas; para ello el lector debe poseer capacidades cognitivas y habilidades lectoras. Según Cassany (2006), para entender cualquier tipo de discurso de un texto es menester adquirir destrezas mentales; poseer conocimientos previos, hacer hipótesis, inferencias, deducciones entre otros (p.21).

Asimismo, Cassany (2006), define tres niveles de lectura: lectura literal, inferencial y crítica-intertextual; cada uno de estos niveles requiere de habilidades específicas.

Nivel Literal

Una primera comprensión de lectura corresponde a un nivel literal, significa extraer informaciones explícitas por medio de la identificación de elementos básicos que aparecen en un texto, como el título, subtítulo, palabras o enunciados claves. Cassany (2006), distingue tres planos para comprender una lectura, entre estas las líneas, el cual equivale al primer nivel mencionado anteriormente. En las líneas Cassany (2006, p.52) se refiere a “comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras”. Es decir, al leer un texto la finalidad es llegar a entender el mensaje que transmite, para ello es necesario

conocer los significados de cada signo lingüístico. Está evidenciado que la posición del sujeto por abandonar la comprensión semántica de las palabras no permite alcanzar un nivel de comprensión más avanzado.

En este nivel el lector tiene la capacidad de extraer información explícita en el texto, centrandó su atención en aspectos específicos de este como: el vocabulario, ideas principales, detalles, secuencias y la estructura del texto. La comprensión literal de textos requiere que el estudiante sea capaz de extraer información explícita en cada párrafo (Cassany, 2006).

Nivel Inferencial

La comprensión lectora se hace más intensa cuando se pasa a este segundo nivel, ya que el lector debe reconocer informaciones que no argumenta el autor; es decir identifica lo que no se ha dicho explícitamente, para lograrlo debe plantear esquemas de interpretaciones, inferencias y deducciones. En este nivel se crea un diálogo de discusión cuyos participantes son el lector y el texto.

Este segundo nivel, el autor anteriormente señalado, lo relaciona con el segundo de sus planos de comprensión, entre líneas. Para Cassany (2006, pp.52-61) "leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos, todo lo que se deduce de las palabras, hacer inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos entre otros". Este proceso de decodificar lo implícito implica realizar un análisis sobre las intencionalidades que están ocultas.

En este análisis, las inferencias e interpretaciones cumplen un papel fundamental. Las inferencias en este nivel conllevan a realizar suposiciones o proposiciones que llevan a formular conjeturas. En este nivel el lector posee la capacidad de hacer deducciones sobre la información implícita en el texto, es una habilidad que requiere de un proceso mental más complejo, ya que se debe interpretar la información de este y asociarla a su contexto, es decir, establecer relaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes previos. Estas relaciones entre objetos, eventos y detalles dentro del párrafo frecuentemente no están expuestas literalmente en el texto, es por ello por lo que se requiere que el lector “lea tras las líneas” para descubrirla Cassany, (2006). Más allá del nivel literal, es capaz de generar hipótesis a través de tres procesos cognitivos que son la integración o proceso a través del cual el lector da significación a un texto haciendo uso de conocimientos previos, el resumen con el cual el lector es capaz de producir un esquema compuesto por las ideas principales del texto; y la elaboración, en la cual el lector añade información construyendo más significados.

Herrera, Delgans (2017), propuso en su libro, cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión, niveles que se deben aplicar para comprender un texto, los cuales están enfocados hacia la identificación, interpretación, inferencias y deducciones. Además, plantea una serie de pasos para que el lector maneje satisfactoriamente la decodificación desde sus diferentes niveles. Para el autor, comprender lo leído va más allá de un nivel literal; según este autor leer implica ser capaz de saber identificar los elementos

básicos que constituyen el contenido de un texto; el tema, idea principal, secundarias, el tipo de texto y el propósito textual. Estos elementos no son independientes, ya que para poder descifrar el contenido semántico global en un texto requiere de la correlación entre cada uno de ellos. Para Herrera es considerable ubicar esos elementos en el segundo nivel de lectura, “nivel del texto”, el cual desde ahí se inicia el proceso para comprender un texto, puesto que requiere de descartar informaciones de poco peso, y seleccionar aquellas que son importantes y relevantes. Con base a ello el lector no debe construir significados subjetivos orientados a la crítica, solo se trata de estar de acuerdo con las informaciones que muestra el autor y responder por ejemplo ¿Cuál es el tema del texto? o ¿cuáles son las otras informaciones que aparecen implícitamente? Entre otros. Cuando se ha ejecutado la comprensión de lectura desde un nivel inferencial, el sujeto lector puede adentrarse a un nivel de comprensión más compleja, ya que en este paso se ejecuta una tarea crítica.

Nivel Crítico-Intertextual

Este nivel de lectura es considerado el más alto con respecto al proceso de comprensión lectora, ya que fusiona los niveles anteriores y su opinión acerca del tema de la lectura. Aquí el lector está en capacidad de argumentar claramente si está o no de acuerdo con el contenido del texto.

En el nivel crítico, se requiere que el lector entienda el texto a nivel literal, a su vez haga interpretaciones acerca de lo que el autor quiere dar a entender y/o las relaciones entre

los elementos presentados en el texto (nivel inferencial), y consecutivamente analice o evalúe la información suministrada en el texto (Herrera, 2017).

Las actitudes críticas y analíticas son fundamentales para leer críticamente. Sin embargo, los esquemas de conocimiento que se hayan adquirido sobre diversos temas también son importantes puesto que con base a ello se realizan intertextualidades en relación con lo leído. Una actitud crítica es aquella que propone puntos de vista, juicios positivos o negativos, plantea reflexiones, conclusiones, sabe descifrar cuáles son las intencionalidades, propósitos, ideologías del autor. Y sobre todo posee la capacidad de relacionar lo leído con otros tipos de discurso y con base a ello establece una postura final acerca de las informaciones argumentadas por el autor.

Cassany (2006), relaciona la lectura crítica con el último plano de comprensión, el cual en este tercer plano consiste en encontrar ideologías, el punto de vista, la intensión, la argumentación que apunta el autor ¿con que discursos se relaciona?, ¿estás de acuerdo? ¿Qué te sugiere? Es necesario mencionar que el punto de la intertextualidad en el plano crítico, es relacionar el texto leído con otros tipos de textos, el cual el lector debe tener capacidades para hacer analogías acerca de lo que plantea cada autor en su discurso para así proponer semejanzas, diferencias, hipótesis, objetivos, conclusiones entre otras.

Para hacer la intertextualidad el lector crítico debe poner en práctica lo que desarrolla Cassany (2006):

1. Reconocer los intereses de los autores por construir su discurso
2. Identificar las modalidades que adoptan con respecto a lo que dice
3. Reconocer los géneros discursivos que utilizan
4. Identifica las identidades de los autores sexo, nivel cultural, ideologías.

Por otra parte, otro nivel que se asocia con el nivel crítico intertextual corresponde al “análisis”, el cual Herrera (2017, p.103) lo desglosa desde el siguiente punto de vista:

el lector debe analizar el texto de manera clara, precisa, adecuada y concisa a través de mostrar competencias para analizar: las ideas explícitas, las ideas implícitas, estrategias persuasivas, el hablante escritor, el propósito textual, valores explícitos-implícitos, simbología en contexto, personaje, detalles, lenguaje. Es decir, se trata de que identifique estos elementos de manera particular y luego establezca relaciones entre estos y el todo, que en estos casos sería el texto leído.

Herrera por su parte, hace saber que, para poder extraer informaciones implícitas, el lector debe poseer capacidades racionales como la coherencia y la lógica, habilidades para encontrar las informaciones más básicas de un texto para así identificar informaciones relevantes. Además, debe formular interrogantes que sustenten el por qué se debe identificar y reconocer, el tema, ideas principales y secundarias entre otros aspectos. Posteriormente cuando se lleva a cabo

una relación recíproca entre estos elementos se realiza un análisis de los aspectos fundamentados en el texto.

Tanto para Cassany (2006), como para Herrera (2017), ambos coinciden en que la comprensión crítica también se requiere para realizar intertextualidades. Por consiguiente, Herrera (2017) denomina un cuarto nivel en la lectura crítica “nivel de validación”; el lector debe poner en práctica sus conocimientos para poder establecer relaciones entre discursos.

Es así, como para una buena comprensión lectora es necesario e importante manejar estos niveles, ya que permitirá al sujeto lector enfrentarse satisfactoriamente a cualquier tipo de texto. Está evidenciado que el primer nivel de lectura busca es que el estudiante extraiga información del texto como la idea principal, el tema, personajes. Mediante el segundo, se quiere lograr que los educandos puedan ir más allá de la información que se encuentra explícitamente, en otras palabras, que tengan la capacidad de hacer deducciones e inferencias con respecto al texto. Y en el último nivel crítico se pretende que el aprendiz pueda dar una posición u opinión frente a un tema, una lectura que haya realizado donde presente su visión de mundo, y además que realice intertextualidades.

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD

Si saber leer y aprender a partir de textos de contenido general constituye un desafío para muchas personas, saber

leer textos especializados y aprender a incorporarse a un grupo de especialistas por medio de conocimientos de disciplinas específicas puede resultar aún más complejo. Sobre todo, si no se conocen las características de los medios escritos a través de los cuales se accede a ese saber disciplinar (Parodi, 2010). De acuerdo con el autor, no saber leer textos académicos en la universidad representa uno de los más grandes obstáculos para el aprendizaje de los contenidos de los temas en cada disciplina. Los géneros discursivos disciplinares que los estudiantes enfrentan encierran una serie de características no suficientemente conocidas por los estudiantes y ello hace que los lectores y escritores que los enfrentan tengan problemas para su cabal comprensión.

Al respecto, Parodi (2010) afirma que en parte, ello se genera porque son géneros discursivos que nunca habían sido leídos por estos sujetos, ya que no eran requeridos como medios de interacción dentro de las situaciones sociales y culturales que, hasta ese momento, les había tocado vivir. Esto se hace más evidente por el rol social y contextual que cumple la lectura en estos contextos académicos dado que en este tipo de ambientes se deben construir significados diferentes. Puntualiza el autor, que los géneros discursivos que se construyen son nuevos no solo en su contenido sino también en su modo de organización de la información y en los propósitos que buscan. Por consiguiente, un sujeto que inicia una vida universitaria debe aprender a leer los nuevos géneros y contenidos específicos hasta llegar a saber leer y comprender con versatilidad un conjunto de nuevos géneros desde la especialidad en que se está formando.

Parodi (2010) sostiene que un sujeto que ingresa a una comunidad discursiva en el nivel universitario debe acceder a un conocimiento disciplinar, preferentemente a través de la lectura de los textos de su currículo. Todo ello, en el contexto de una serie de actividades formales, tales como las asignaturas de su plan de estudios y las exigencias evaluativas y las interacciones con sus profesores y compañeros de clase. Este sujeto estará así sumergido en un conjunto de géneros tanto orales como escritos que andamian su construcción de conocimientos especializados. En la medida en que los sujetos ponen en juego estas acciones y relaciones vinculantes reiteradamente, van adquiriendo habilidades a través de las cuales dan paso a la construcción de conocimientos especializados; esto es lo que Parodi (2010) llama circuito de construcción de conocimientos especializados. Dentro del contexto de este circuito se van construyendo y reconstruyendo prácticas discursivas, que son complementadas gradualmente con la práctica de la escritura de géneros especializados. Las relaciones sinérgicas que se generan en estas prácticas de lectura y de escritura especializadas van transformando el conocimiento disciplinar, y el sujeto va adquiriendo progresivamente un dominio de los géneros disciplinares y del conocimiento conceptual de su área.

De igual forma, puntualiza, que leer y comprender textos académicos de manera significativa son habilidades muy relevantes en la sociedad actual. De estas habilidades depende el desarrollo integral de las personas, su formación académica y profesional. La habilidad para saber leer

textos académicos con información especializada es clave para tener acceso al conocimiento como también para el éxito académico y el éxito profesional.

Parodi (2010) señala que aprender a leer textos de este tipo es un proceso constructivo que no constituye una actividad mecánica ni –menos– cercana al automatismo. Leer textos académicos es tener la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos, y posiblemente con propósitos diferentes. El autor puntualiza que aprender a leer de manera profunda un texto académico exige como requisito esencial que el lector sea capaz de procesar información en dos dimensiones: literal y relacional, pero sobre todo que también desarrolle estrategias que le permitan establecer relaciones de tipo léxico, causa-efecto, etc. Para el autor estas estrategias son importantes en el lector por cuanto lo ayudan a realizar procesos de lectura en palabras y oraciones, pero también a elaborar las ideas principales y a conectarlas coherentemente (macroestrategias) y a alcanzar aprendizajes de calidad (estrategias de transferencia).

Estrategias para aprender a leer textos académicos en la universidad

Saber leer es una cuestión que no pasa de moda, por el contrario, se potencia y se posiciona cada vez más en un lugar y en un mundo donde el acceso a la información cada día se actualiza, lo que se constituye en una habilidad básica de supervivencia humana. Parodi (2010) nos presenta algunos mecanismos que ayudan a los sujetos a leer y a compren-

der lo leído; dichos mecanismos los plasma en un concepto central que él llama estrategia. Para el autor, las estrategias son procedimientos cognitivos y lingüísticos de diversa índole que cada lector, de modo particular, lleva a cabo con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura.

El autor señala también que las estrategias son procedimientos que el lector utiliza para enmendar, redireccionar o reorganizar un plan de lectura determinado al ver que no tiene éxito en su tarea.

Parodi (2010) manifiesta que son diversos los procesos que un lector debe poner en ejecución cuando enfrenta la lectura de un texto y señala algunas estrategias que puede desarrollar a partir de la organización de la información presente en el texto, y de marcas lingüísticas explícitas en él. El autor puntualiza en tres tipos de estrategias generales a partir de las cuales se detallan otras más específicas, a saber:

- **Relacionar personas, cosas y situaciones que se vuelven a nombrar a lo largo de un texto**

Durante el proceso de lectura es importante que el lector sepa de qué se está hablando y darse cuenta de si se continúa hablando de lo mismo o se varía el foco a un nuevo tema. Recomienda que el lector sea consciente mientras va leyendo un texto; conviene que esté atento a posibles giros de la temática, cambios de foco, etc. Además, identifica tres tipos de estas estrategias:

a. Relacionar una misma expresión. Él dice que la forma

típica de saber, al estar leyendo un texto, que existe continuidad en el tema que se aborda es que se repitan una o varias palabras idénticas, que apuntan a identificar la misma persona, objeto o proceso. Parodi afirma que todo lector debe aprender a unir cada una de esas cadenas para lograr comprender cabalmente lo que lee. De esta manera, debe darse cuenta de cada una de estas expresiones que se repiten y que apuntan a la misma persona, cosa o proceso. Es decir, no se varía el referente, sino que existe continuamente en el texto. Estos mecanismos estratégicos son las marcas lingüísticas del contenido semántico de las expresiones que de acuerdo con el autor permiten que el lector construya un texto coherente en su mente y pueda dar sentido a las palabras del pasaje textual;

- b. Relacionar una expresión con otra diferente. Aquí, el autor manifiesta que todo lector debe aprender que durante la lectura de un texto va a encontrar expresiones que sirven para continuar refiriéndose a lo mismo. Este mecanismo lo ponen en práctica los escritores cuando escriben un texto, lo que exige al lector aprender a descubrir y a resolver estas relaciones. Los escritores varían las formas de nombrar y renombrar, esto lo hacen con el simple objetivo de no repetir tantas veces esa palabra lo que se tornaría aburrido y monótono y en el mayor de los casos, la lectura sería dificultosa. De esta forma, un nombre propio puede ser reemplazado por un pronombre personal. En otros casos, apunta al uso de sinónimos que se refieren a lo mismo y que no se habla de dos cosas diferentes. Otro tipo de reemplazo es el que

se incrusta al final de un verbo y hace mención a personas o cosas señaladas con anterioridad. Como se puede apreciar, el reemplazo de una expresión por otra puede tomar diversas formas lingüísticas. Todas ellas, exigen al lector el manejo de ciertas estrategias de lectura que según el autor deben ir desarrollándose paulatinamente a través del proceso de aprendizaje de la lectura. Estos reemplazos de palabras sirven como estrategias para la comprensión de ciertas palabras que de primera mano no las reconozca y las relacione con otras que les podrían dar la posibilidad de entenderlas. Lo cierto es que los lectores no expertos no tienen un manejo adecuado de estos mecanismos y por ello cometen errores de comprensión lectora. Es por eso que resulta necesario apoyar el desarrollo de estrategias de lectura y comprensión de los estudiantes;

- c. La tercera estrategia a la que el autor hace referencia es completar espacios vacíos. En esta estrategia, el mecanismo que opera es la omisión de cierta información textual que es necesario que el lector aporte desde su conocimiento previo, a partir de su lectura del texto, y basado en la información que se le ha entregado en el papel. Esta estrategia exige una activa participación, así como una necesaria retroalimentación de lo que va elaborando en su mente con base en lo que lee. El lector, en la medida que realiza su proceso de lectura, debe ir relacionando los personajes y/o cosas con el conjunto de acciones verbales que se despliegan dentro del texto. Estas acciones están marcadas lingüísticamente por algunos verbos que transitan en el texto.

- **Relacionar las oraciones que señalan causas y efectos**

En esta estrategia se encuentran dos mecanismos:

- a. Descubrir la relación que una palabra establece entre los hechos mencionados en la cadena lingüística, y
- b. Relacionar causas-efectos a partir de lo que uno sabe previamente.

La relación causa y efecto está presente en casi todos los textos que a diario circulan por las manos de los estudiantes universitarios. La mayoría de los textos de ciencia revelan un número importante de cadenas de relaciones causa y efecto que el estudiante debe reconocer. Este tipo de conexiones exige del lector un aporte de su conocimiento de mundo para resolver la relación que se plantea. Parodi (2010) sostiene que todo texto está construido sobre una cadena de relaciones causa-efecto que se van organizando en espiral y dan forma a dicho texto. Para saber leer, el lector debe identificar y hacer explícitos estos rasgos lingüísticos que marcan estas relaciones. Una vez que identifique y lea estas marcas, se apoyará en ellas logrando construir un significado coherente de lo que refiere el texto. De acuerdo con el autor, estas marcas funcionan como semáforos o balizas para todo lector, es decir, lo alertan de que allí algo está siendo explícitamente vinculado y que debe prestarle especial atención.

Asimismo, el lector debe aprender a vincular información textual que exprese causas y efectos por cuanto la conexión causa-efecto se encuentra implícita en los textos y no está marcada de forma lingüística. De acuerdo con el autor, este tipo de relaciones se hace fundamental para dar coherencia

al texto mientras se lee y va a depender de los conocimientos previos del lector almacenados en la memoria, y de su capacidad de ponerlos de modo interactivo a disposición del proceso de comprensión. Esto, tiene que ver con lo que se denomina conocimiento de mundo, que todo lector adquiere de su entorno social, geográfico y educacional, de su edad y capacidades cognitivas.

- **Descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto**

Uno de los factores que obstaculiza la comprensión de la lectura es la cantidad de léxico especializado que se encuentra en el texto y que un lector novato no puede reconocer. Parodi (2010) señala que no siempre los textos son totalmente opacos u oscuros en la presentación del vocabulario nuevo. Muchas veces, los escritores al introducir nuevos términos en el texto emplean recursos y/o pistas lingüísticas explícitas para que el lector se apoye en la lectura y comprensión de su significado. El lector, por tanto, deberá aprender a identificar estos tipos de recursos y/o pistas que le permitan comprender esta relación, de modo que el nuevo léxico no sea un estorbo o freno para la lectura y comprensión de un texto. Al respecto, Bailey y Vardi (1999) afirman que:

Son los docentes (especialistas de la disciplina) los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no solo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar.

LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD

Escribir textos académicos es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (Teberoski, 2007), es decir, la intertextualidad. Este proceso da lugar a un producto (Halliday, 1994) final, fruto del desarrollo de las distintas posiciones enunciativas combinadas entre sí. Para estos autores, la producción de un texto académico significa asumir por un lado, un diálogo histórico, es decir, incorporar en el texto los rastros de las actividades del lector a lo largo del tiempo, y por el otro lado, se trata de un diálogo actual, que resulta de las prácticas académicas que influyen sobre la conciencia del escritor y que lo inscriben en un contexto retórico definido por esas mismas prácticas.

Propiedades del texto académico escrito

Para llevar a cabo la escritura académica, es necesario tener en cuenta unas propiedades mediante las cuales un texto académico se estructura. Dentro de estas propiedades se destacan: los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto, y de la finalidad y del medio (Teberoski, 2007). Todas estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto. De igual forma, hay que considerar sus características discursivas. En cuanto al contenido, el texto académico es de tipo proposicional, ya sea un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación, una revisión teórica, etc. En este tipo de texto, el contenido se expresa a través de la argumentación y la explicación del porqué de

un hecho, de la causa o motivo de algo. La finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir a la audiencia.

Dentro de las características y propiedades del discurso de un texto académico se encuentran la textura y la finitud (Teberoski, 2007). La textura implica relaciones de construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global que tienen que ver con la coherencia y cohesión del texto. La finitud implica los límites del texto.

Halliday (1994) señala que en la estructuración de un texto académico se dan unas relaciones de tipo semántico que responden a unas funciones que se le atribuyen.

La primera tiene que ver con la de expresar un contenido (función ideacional), la segunda, con la de comunicarlo teniendo en cuenta al interlocutor (función interpersonal), y la tercera, hace referencia a expresar el contenido en un texto resultado de la fusión de las dos anteriores (función textual). Estas tres funciones sirven para expresar elecciones semánticas contenidas en el texto. De igual forma, Teberoski (2007) manifiesta que el texto académico se encuentra estrechamente relacionado con elementos de coherencia y de cohesión, de tema y de información. Según Halliday (2004), todo texto académico tiene una parte de información conocida y otra, de información nueva. La estructura se determina por la organización y el orden de la información en el discurso. Se puede decir, que en un texto se ha estructurado o jerarquizado la información en la medida en

que en el contexto de lo conocido se pueda situar en la información nueva. Para Teberoski (2007), la estructura de un texto académico está determinada por el tipo de relaciones de presentaciones de la información entre las partes.

Estas relaciones pueden ser de dependencia o de no dependencia. En la primera, la información se vuelve compacta, subordinada y relacionada; en la segunda, puede ser información en paralelo, sin dependencia. En las relaciones de dependencia, un elemento es parte estructural de otro, en las relaciones sin dependencia un elemento se encuentra relacionado pero no es parte dependiente de otro.

Estructura y organización de la información en la escritura de los textos académicos

El texto académico globalmente presenta la información de tipo dependiente, las partes tienen que responder a un objetivo, a un mismo contenido, tienen que tener relación (Teberoski, 2007). Dentro del texto global, cada parte hace uso de elementos que la hacen una unidad temática. A continuación se describe la estructura y organización del texto según el tipo de relaciones de presentación de la información entre las partes, a saber:

- **Recursos**

Los textos académicos se caracterizan por condensar la información en diferentes tipos de recursos: de tipo lexical, del uso de términos, técnicos y gramaticales. De acuerdo con Teberoski (2007), uno de los aspectos más importantes del texto académico es el uso de términos técnicos, es

decir, su terminología. La autora afirma que una lengua sin terminología no es una lengua académica. La terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento. Para autores como Halliday y Martin (1993, citados por Teberoski, 2007), los términos técnicos son parte esencial del lenguaje científico; afirman que es imposible crear un discurso organizado del conocimiento sin ellos. De esta manera, el término técnico es una unidad conceptual del texto académico.

Otro recurso presente en los textos académicos es la gramática nominalizada. En los textos académicos predomina una alta frecuencia de nominalizaciones. Entre las nominalizaciones se encuentra el uso del sufijo “ción”, que convierte una acción expresada por un verbo en nombre. Los dos recursos, el vocabulario técnico y la gramática nominalizada, dan lugar a una gran densidad lexical de los textos académicos. La densidad lexical de un texto académico hace referencia a las relaciones de las diferentes palabras y vocablos contenidas en un texto de esta índole. Una forma de ver las características propias de los textos académicos es estableciendo relaciones lexicales entre palabras y vocablos. De esta manera, se puede decir que uno de los rasgos más sobresalientes de la escritura académica es su densidad lexical.

- **Conectores**

Al igual que los recursos condensados en la información de los textos académicos, que permiten estructurarlos y organizarlos, también existen conectores que le posibilitan al

texto la continuidad temática e informativa. La conexión entre las partes, sean enunciados o párrafos, mantiene la continuidad del texto. Al respecto, Teberoski (2007) afirma que en los textos académicos se utilizan muchos conectores, también llamados marcadores del discurso (Cassany, 2004, pp.154-157). De acuerdo con los autores, los conectores cumplen funciones dentro del texto según el tipo de unidades que conectan o según el tipo de semántica que expresan. En relación a los primeros, se llaman conectores parentéticos. Si relacionan oraciones son conectores integrados. Estos tienen un elemento subordinado y están integrados en oraciones subordinadas o con sintagmas nominales o con infinitivos. A continuación, se presentan los tipos de conectores según el tipo de unidades que conectan a saber: **Conectores parentéticos**: sin embargo, por tanto, aún así, de todas maneras, en tal caso, en consecuencia. **Conectores integrados**: que, de, a, con que, con. **Conectores entre oraciones**: (QUÉ): a pesar de que, aunque, porque, para que, dado que. (DE): a pesar de, a fin de, en vista de. (A): debido a, pese a. **Conjunciones**: pero, como, sí.

De acuerdo con Parodi (2010), existen otros conectores que expresan diferentes tipos de relaciones semánticas. Entre ellas, se encuentran las siguientes: **conectores aditivos**, cuya función es dar más información; los **conectores contraargumentativos**, que sirven para dar información de contraste; los **conectores causales y consecutivos**, que sirven para dar información sobre relaciones causa y consecuencia; los **conectores reformuladores**, para hacer una reformulación y los **conectores discursivos** que refuerzan

las posibilidades de un miembro del discurso, y que sirven de refuerzo argumentativo, o de concreción.

Los conectores aditivos no presentan dificultad en su utilización. Se trata de conectores que agregan información. Se agrupan de tres formas: 1. Organizan la información, **primero, segundo**, etc. 2. Introducen nueva información, **además, encima, por añadidura, incluso**, y 3. Los neutros, **así mismo, igualmente, por otro lado**, etc. Los conectores contraargumentativos son de oposición y contraste, a saber: **sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, de todas formas, a pesar de que, en cambio, pese a que, si bien, en tanto que, por el contrario**. Los conectores causales o consecutivos establecen relaciones de causa y consecuencia. Insisten en cuál es la causa, premisa o argumento. A continuación, se presentan los más usados: **ya que, dado que, porque, por tanto, por consiguiente, en consecuencia, pues, a causa de, por ende, por eso, debido a, así, de manera que, así que, de ahí que, de modo que**. Los conectores reformuladores presentan una nueva formulación de lo que se pretende decir. Estos conectores se agrupan en tres formas: explicativos, de rectificación y de recapitulación. A continuación, se señalan estos tipos de conectores: **es decir, a saber, esto es, o sea, mejor dicho, más bien, en resumen, en fin, después de todo, en definitiva, en otros términos**.

- **Las citas y la intertextualidad en un texto académico**

Otra de las características fundamentales para el éxito de la organización y estructura de un texto académico reside

en la citación y la intertextualidad, en la construcción del conocimiento. La intertextualidad es la referencia a investigaciones anteriores publicadas en otros textos.

Generalmente, se relaciona la citación con la atribución de contenido proposicional a otras fuentes. Las citas son centrales en el contexto de la persuasión social, pueden proveer justificación para los argumentos y demostrar la novedad de la posición propia. La referencia intertextual hace pertinente al texto, está integrada al argumento, respondiendo al hecho de que una teoría común da una fuerza muy grande a la estructuración de los textos académicos. De acuerdo con Teberoski (2007), las citas ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo es una contribución. Según este mismo autor, el nuevo texto que se elabora tiene que incorporarse en el seno de la comunidad científica para demostrar su relevancia y la única forma de demostrarlo es haciendo uso de las citas y de la intertextualidad.

- **La argumentación en un texto académico**

Enseñar a escribir es enseñar a argumentar (Parody, 2010). La enseñanza de la argumentación constituye, en la actualidad, uno de los tópicos fundamentales en la educación superior. Tanto en la escuela como en la universidad se advierten serias dificultades en los alumnos para la comprensión y producción discursivas, que se manifestarían en la imposibilidad de transmitir ese ingrediente indispensable para toda la formación como lo es la aptitud de pensar, lo cual no se consigue en un abrir y cerrar de ojos. La argu-

mentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o de más proposiciones para justificar este punto de vista (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006, citados por Pipkin & Reinoso, 2010).

La dimensión argumentativa está presente en todo texto académico, esto se debe, por un lado, a que el uso del lenguaje siempre revela una toma de postura frente al mundo. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) afirman que toda argumentación pretende la adhesión de los individuos. Se trata de persuadir a una audiencia, mediante el despliegue de argumentos (proposiciones presentadas como verdaderas), acerca de una posición respecto de un tema. Esta posición es una respecto de otras posibles, de modo que es frecuente que la argumentación incluya, además de la justificación de la propia postura, la refutación de una o más de las contrarias. A esta dimensión argumentativa se le llama **dialógica**, porque se dirige, explícita o implícitamente, a esa posición contraria. En el texto argumentativo, la función comunicativa exige la activación de dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista, lograr la adhesión del receptor.

Pipkin y Reinoso (2010) señalan unos componentes básicos constituidos en los textos argumentativos, los cuales se desencadenan a partir de una pregunta o problema que supone respuestas múltiples, a saber: hipótesis o tesis sostenida y argumentos que sostienen la hipótesis. La secuencia así descrita presenta una estructura jerárquica en la que la hipótesis sostenida es el eje en torno al cual se despliegan los

argumentos, cada uno de los cuales mantiene una relación lógica (relación causa-efecto) y de dependencia de ella. La tesis o hipótesis es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto. A partir de la tesis comienza la argumentación propiamente dicha (cuerpo de la argumentación). Una vez expuesta la tesis, van ofreciéndose los argumentos para confirmarla o rechazarla, esto es, comienza el razonamiento en sí. En el cuerpo argumentativo se deben integrar las técnicas o recursos: descripciones, narraciones, explicaciones a través de las cuales se plasman argumentos en un discurso, ya sea para apoyar la hipótesis o para refutar posturas contrarias. Los argumentos que se buscan para apoyar la tesis pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias (Calsamaglia & Tusón Valls, 2002, citados por Pipkin & Reinoso, 2010).

Entre los recursos lingüísticos y discursivos característicos de la argumentación se destaca el uso de la deixis personal, la antinomia, la modalización oracional (Cuenca, 1995, citado por Pipkin & Reinoso, 2010), y, muy especialmente, los conectores que articulan el discurso polémico (Gamboa, 1997; Arreola, 1994; Parodi, 2008, 2010; Teberoski, 2007). Los conectores unen dos o más enunciados asignándole a cada uno de ellos un papel específico en una estrategia argumentativa.

GÉNEROS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS

La escritura es el medio a través del cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar. Este conocimiento disciplinar se operacionaliza a través de un *continuum* en el que

se van concatenando desde los textos escolares generales hasta llegar a los académicos universitarios (Parodi, 2008). Cada sujeto, o persona en formación, va paulatinamente enfrentando escenarios y géneros diversos en la medida en que va pasando por su escolaridad.

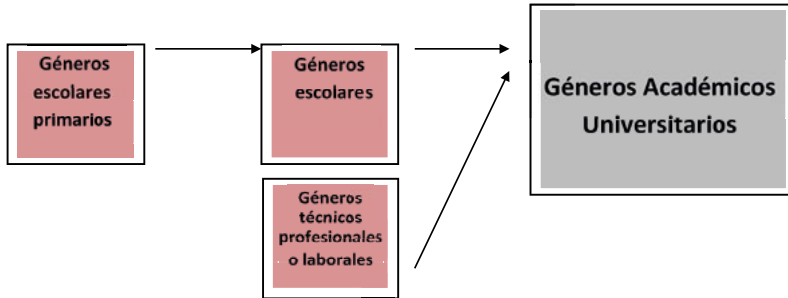


Figura 1

Continuum de géneros en diferentes ámbitos y niveles

Fuente: Adaptado de Parodi (2008)

Como se puede ver en la Figura 1, la progresión de los géneros primarios y secundarios lleva a un *continuum* hacia los géneros académicos universitarios. Este carácter académico de formación a través de estos géneros, se constituye en las puertas del saber y el hacer del conocimiento de los estudiantes y a las prácticas de lectura y escritura especializadas. Es en la universidad donde esto se consolida y afianza. La progresión concatenada de estos géneros implica que los sujetos se enfrentan permanentemente a un proceso progresivo de alfabetización.

Tipos de géneros académicos universitarios

Los recientes estudios realizados por Parodi (2008) destacan la existencia de una diversidad de géneros académicos

cos escritos que circulan en el ámbito universitario y que dan forma al conocimiento disciplinar. De acuerdo al autor, estos géneros, que a continuación se presentan, son los más utilizados para la organización discursiva y a las estructuras de conocimiento implicadas en el procesamiento cognitivo y construcción disciplinar y profesional de los estudiantes universitarios, a saber:

- **Texto disciplinar**

Género discursivo cuyo propósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo.

- **Artículo de investigación científica**

En este tipo de género discursivo el propósito es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente argumentativo y con apoyo de recursos multimodales.

- **Manual**

Es otro género discursivo cuyo propósito es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Preferentemente, hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y de recursos multimodales.

- **Trabajo de investigación**

En este género se ofrece una propuesta de investigación científica. Se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva que es argumentativo. El trabajo de investigación (o informe) es un escrito de una cierta extensión (5 páginas o más). El proceso de escribirlo es similar al proceso de escribir un ensayo, solo que las distintas etapas duran más tiempo. El trabajo de investigación requiere más trabajo que el ensayo, puesto que la información necesaria no puede extraerse ni de la experiencia personal ni de los libros de texto del curso, sino que debe ser fruto de la investigación. Puede ser **informativo**, en cuyo caso se limita a informar, a presentar los resultados de la investigación (datos y juicios de expertos); o **crítico**, en cuyo caso presenta los datos junto con su interpretación por parte del investigador, toma una determinada postura en vista de los diferentes juicios de los expertos, e intenta convencer.

- **Registros (Notas de campo)**

Es otro género discursivo de vital importancia en el campo de la investigación científica. Su propósito es consignar el estado de un procedimiento o producto. El modo de organización discursiva característico de este género es el descriptivo. Se suelen utilizar recursos multimodales.

- **Trabajo de grado, monografía**

Género discursivo cuyo propósito es persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico. El modo de organización discursiva predominantemente es argumentativo.

En estos tipos de géneros hay que exponer, es decir, explicar qué han dicho los autores consultados y se argumenta cuando se defiende la tesis del escrito.

- **Resumen**

Resumir es un procedimiento de notable riqueza potencial para aprender a partir de textos escritos de características ya sean expositivas y/o argumentativas. Un resumen es un texto derivado de otro, producido por reducción (Carlino, 2005b, p.83). Para producirlo, afirma la autora, no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien lo elabora ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente, sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (Carlino, 2005b, p.83).

- **Ensayo**

El propósito de este género es persuadir acerca de uno o más planteamientos teóricos o ideológicos. El modo de organización discursiva, predominantemente, es argumentativo. En estos tipos de géneros hay que exponer, es decir, explicar qué han dicho los autores consultados y se argumenta cuando se defiende la tesis del escrito. El ensayo académico es un tipo de composición escrita en prosa que de forma breve, analiza, interpreta o evalúa un tema (Gamboa, 1997). En otras palabras, intenta resolver un problema por medio de argumentos. Este tipo de texto trata de responder

un interrogante (no necesariamente demostrar una hipótesis), intenta respaldar una tesis por medio de la argumentación o exposición. Afirma la autora, que este tipo de texto, motiva el pensamiento crítico e independiente de quien escribe, ya que incita al estudiante a buscar un problema y su posible solución, así como un análisis profundo e individual de algún tema en particular.

Como características generales, el ensayo académico hace uso de un lenguaje formal y se escribe en tercera persona del plural o con voz neutra; posee un contenido relevante y bien documentado así como una opinión propia, pero justificada con otras fuentes (Gamboa, 1997). Su extensión oscila entre 10 y 15 cuartillas. Para esta autora, todo ensayo académico requiere de una introducción, un cuerpo, conclusiones y referencias bibliográficas. De igual forma, es fundamental el uso de las transiciones (conectores) (Gamboa, 1997; Arreola, 1994; Parodi, 2008, 2010). De acuerdo con estos autores, las transiciones y/o conectores suelen ser expresiones, palabras o frases que conectan las ideas y los argumentos del escritor y son de fundamental importancia tanto para lograr mantener la lógica del ensayo (pues dan fluidez a lo que el escritor quiere comunicar y hacen más clara la organización del ensayo), como para orientar al lector. Las transiciones y/o conectores facilitan el paso de una idea a otra, pues señalan los elementos clave y las conexiones entre las ideas. Todas estas expresiones pueden considerarse como en un segundo nivel de comunicación que complementa el argumento. El uso correcto de las transiciones demuestra el dominio del idioma del estudiante

avanzado. Por ello, es conveniente empezar a familiarizarse con ellas lo antes posible.

De acuerdo con Gamboa (1997), el ensayo desempeña un papel importante dentro del medio académico, debido a que se considera un buen recurso para la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes. Muchos profesores eligen este tipo de texto por ser el ideal para evaluar, ya que motiva la postura crítica del estudiante y permite una demostración de los conocimientos adquiridos en el área que se esté investigando o desarrollando. Por otro lado, este tipo de texto es bastante flexible y se puede aplicar a todas las áreas de estudio e investigación (con sus debidas variaciones). De esta manera, es una herramienta ideal para evaluar el manejo de los recursos argumentativos, expositivos y persuasivos del estudiante, así como su habilidad para la acumulación y revisión de fuentes bibliográficas diversas, según su área de estudio.

Para Gamboa (1997), la estructura típica del ensayo académico consta de una introducción, un cuerpo (desarrollo expositivo-argumentativo), conclusiones y referencias bibliográficas. La introducción sirve para dar a conocer el propósito del ensayo, para mostrar los acercamientos, de forma general, que se presentarán en el desarrollo y para dar una breve noción al lector de la organización del texto. También sirve para presentar la tesis central del ensayo, es decir, la pregunta que se intenta responder. Es necesario limitar el tema y enfocarlo en algún punto de interés para lograr una tesis clara y que llame la atención del lector. De esta manera,

podemos afirmar que la introducción consta de dos partes: una general al tema y a la organización del ensayo, y otra a la exposición de la tesis central. En el cuerpo del ensayo se desarrollan los aspectos expuestos en la introducción, comenzando por los más generales o de contextualización y terminando con los argumentos que sostienen la tesis que se expone. La organización de esta parte del ensayo es variada y depende tanto del tema como de las intenciones del autor. Esta sección es la más importante del ensayo no solo porque expone y argumenta la tesis sino porque demuestra la capacidad de organización, exposición y argumentación del escritor (Gamboa, 1997). En la conclusión, se recapitulan la tesis y las ideas principales que se expusieron tanto en la introducción como en el cuerpo del ensayo. En esta sección, se comienza haciendo un breve resumen y se termina con una frase bien pensada, que cierre la tesis expuesta por el autor. Es en esta parte donde el autor tiene que cerrar el ensayo con una respuesta a la pregunta que se planteó, la cual puede o no coincidir con las ideas, previas a la investigación del autor. Es decir, la tesis central puede ser cierta o presentarse como falsa; lo importante es cerrar el ensayo.

La cita bibliográfica otorga seriedad al ensayo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. Existen normas de uso generalizado para citar y describir bibliografía, algunas de ellas internacionales, como las ISBD (Descripción Bibliográfica

Internacional Normalizada), otras de uso específico en una disciplina o áreas disciplinarias, y otras de uso establecido en una disciplina, pero que se han hecho extensivas a otras, como las normas contenidas en el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA). Si se transcriben frases enteras de un trabajo se dice que es una cita textual. Si no se cita la fuente es plagio. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente original, aun si esta presenta incorrecciones. Si alguna falta de ortografía, puntuación o gramática en la fuente original pudiera confundir al lector, inserte la palabra *sic* entre corchetes (ie. [Sic]), inmediatamente después del error de la cita. Si interesa algún concepto de un autor y se lo resume en las propias palabras del que escribe un trabajo, se dice que parafrasea al autor original. Esto es legítimo siempre que se indique la fuente. Cuando se parafrasea o se hace una referencia a una idea contenida en otro trabajo, se escribe el apellido del autor y el año de publicación del trabajo, los cuales se insertan dentro del texto en el lugar apropiado.

Algunas citas, tanto textuales como ideológicas, pueden ser de segunda mano, es decir, el autor del trabajo de investigación hace una cita de una obra que a su vez aparece citada en otra obra. El autor no tiene contacto con la fuente original sino a través de la obra que la cita. En este caso, deben indicarse el autor y la obra original, así como el autor que la cita y en qué obra lo hace de acuerdo con las normas establecidas. Todos los documentos citados en el texto deben ser incluidos en esta lista. Las referencias bibliográ-

ficas no deben ser indicadas a pie de página. No se debe omitir ninguna obra utilizada por más parcialmente que se lo haya hecho. Debe cerciorarse que cada cita en el texto aparezca referenciada en la lista y que la cita en el texto y la entrada en la lista sean idénticas en su forma de escritura y en el año. También, se incluirán aquellas obras no citadas, pero que conciernen directamente al tema tratado y los estudios de interés general del área del trabajo. En todos los casos deben incluirse solamente los documentos que se hayan leído o consultado. No abultar la lista con títulos que se conocen apenas de nombre. En cada entrada en la lista se hará sobresalir la primera línea y se sangrarán las siguientes a tres espacios. Cada entrada, por lo común, tiene los siguientes elementos: Autor, año de publicación, título y subtítulo, datos de la edición, si no es la primera, lugar de publicación (ciudad) y editorial. Si la cita se refiere a una revista, los elementos y la secuencia de los mismos será la siguiente: Autor, año de publicación, título y subtítulo, título de la revista, volumen, número y páginas. Las entradas se ordenarán alfabéticamente por apellido del o de los autores invirtiendo el orden, es decir, presentando primero el apellido y luego las iniciales. Se lo hará en un solo orden, independientemente del tipo de documento (libros, revistas u otro tipo de material).

HACIA UNA NUEVA CULTURA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA EL SIGLO XXI

Los nuevos usos del sistema escrito y, de hecho, la evolución en las nuevas formas de leer los textos reflejan un

cambio más general en las maneras de conocer y de aprender, de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento, de las culturas orales reproductivas o repetitivas en que el objeto de conocimiento ya está fijado, atrapado en el papel, donde el aprendiz o lector hace una copia interna, directa, de él. La nueva cultura del aprendizaje requiere de un lector más activo ante el texto, del aprendiz ante el material de aprendizaje, ligado a las nuevas tecnologías del conocimiento y a los nuevos usos epistémicos del conocimiento que esas tecnologías hacen posible. Hoy, el texto impreso se ha informatizado (Pozo, Schemer y Bosh, 2006).

Esta nueva revolución tecnológica de la lectura que estamos viviendo ahonda en esta necesidad de promover lectores activos, que construyan su propio texto a partir de múltiples y variados textos o fuentes de información que tenemos a nuestra disposición. La imprenta hizo posibles muchas formas de leer; hoy las tecnologías y la revolución digital de la información están generando otras nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, que sin duda hacen necesarias distintas maneras de alfabetización (literaria, gráfica, informática, científica, etc.). Chartier (1989) afirma que la revolución digital transforma profundamente las modalidades de las argumentaciones y los criterios o recursos que puede movilizar el lector para aceptarlas o rechazarlas; al mismo tiempo que modifica las posibilidades del acceso al conocimiento. Este autor destaca dos ventajas de la textualidad electrónica. Por un lado permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la

multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera. Estas nuevas formas de leer están generando una nueva cultura del aprendizaje, a la que la escuela o la universidad no deben dar la espalda. Esa nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza del siglo XXI suponen, por tanto, un nuevo reto para nuestras creencias más profundas sobre el aprendizaje y la enseñanza tal como la señaló Umberto Eco en la Conferencia en la Accademia Italiana degli Studi Avanzati, Estados Unidos 12 de noviembre de 1996 en la que señala que:

[...] en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones pre-constituidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. El usuario de internet no puede seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación.

DISEÑO GENERAL DEL PROCESO

Esta investigación presenta un diseño metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) con una primera fase de estudio de corte descriptivo contextual y una variable en estudio: Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes al momento de ingresar al primer semestre en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico de Barranquilla, Colombia. En este tipo de investigación se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables; además, busca describir y explicar características internas y externas generales del problema de investigación. Se centra en los aspectos susceptibles de cuantificar buscando la objetividad basada en el método, en los instrumentos, ya que la verificación experimental de las hipótesis exige el tratamiento estadístico de los datos; es decir, exige básicamente, operacionalización de variables.

La segunda fase de estudio se basa en un tipo de investigación cualitativo, que rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descrip-

ción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación (Strauss & Corbin, 1990; Hammersley & Atkinson, 1994; Rimier, 2012, Martínez, 1997, 2009). Los datos fueron recogidos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los datos se codificaron de tal manera que permitieron hacerles un análisis estadístico. La mayoría de los datos se cuantificó, pero el grueso del análisis es interpretativo. El análisis cualitativo al que nos referimos se realizó con el propósito de descubrir conceptos y relaciones entre los datos recogidos de las diferentes fuentes, e incluyeron documentos textuales (ensayos escritos por los estudiantes de último semestre) y datos de procedencia estadística como las encuestas y los cuestionarios.

Básicamente, la investigación que aquí se presenta se llevó a cabo con los tres componentes principales existentes en la investigación cualitativa (Strauss & Corbin, 1990) a saber: Primero, están los **datos** que provinieron de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros, encuestas y/o cuestionarios. Segundo, están los **procedimientos** utilizados para analizar, organizar e interpretar los datos. Entre estos, se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al proceso de conceptualizar y reducir los datos se le denomina codificación. El tercer componente se refiere a los **informes escri-**

tos y verbales finales, es decir, los resultados. Este método cualitativo permitió como primera medida, explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conocía poco, y segundo, obtener un conocimiento nuevo acerca del fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 1990).

PASOS METODOLÓGICOS

Fase (1) diagnóstica

Se aplicó una prueba escrita diagnóstica de comprensión lectora. La prueba estuvo constituida por un texto de actualidad y un segundo texto tomado de Internet. Para la aplicación de la prueba se contó con el apoyo del personal directivo, docentes y estudiantes de la institución, quienes participaron de manera activa. Se realizaron reuniones con el estadista, el profesor asesor de lenguaje y el corrector de estilo. Se diseñó una matriz de captura de datos utilizando el modelo de Fabio Jurado Valencia, que se encuentra en su texto *Juguemos a interpretar*; se analizaron los datos con este modelo y se llevaron a Tablas y Gráficos estadísticos.

A través de un análisis estadístico-descriptivo, se presentó el resultado de la información analizada en la cual se incluyeron los desempeños generales alcanzados por los estudiantes, de acuerdo con los niveles de competencia lectora. Así mismo, se elaboró un cuadro comparativo entre programas con el objetivo de encontrar o no convergencias significativas entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de primer semestre.

Características de la prueba

La prueba escrita se aplicó en dos momentos diferentes (2008-1, 2008-2), conformada por un texto informativo de género enciclopédico de tipo científico titulado “**La biodiversidad y la actividad humana**” y otro texto de tipo informativo de actualidad, “**El caso de Luis Fernando Montoya. Medidas desesperadas**”. Ambos textos están constituidos cada uno por 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las 20 preguntas cerradas estaban destinadas a evaluar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual.

Recogida de datos

Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de una prueba escrita de comprensión lectora a los estudiantes que ingresaban al primer semestre en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, durante el período académico 2008-1 y 2008-2. Después de evaluar las preguntas de cada cuestionario, se procedió a incorporar los datos en la matriz. El equipo de investigadores incorporó la información teniendo en cuenta las siguientes convenciones:

Población y muestra

Se tomó una muestra no probabilística correspondiente a los estudiantes que ingresaban a los primeros semestres de los programas académicos de las licenciaturas.

Variable

En la investigación se consideró una variable de estudio que corresponde a los niveles de comprensión lectora y una variable contextual secundaria, no interviniente, perteneciente a los diferentes programas académicos de las licenciaturas (Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista, 2003)

Confiabilidad y validez del instrumento aplicado

El instrumento que sirvió para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes de primer semestre de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, reunió los dos requisitos esenciales: *confiabilidad* y *validez*. De acuerdo con estos autores, la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. El instrumento (prueba escrita), como se describe más adelante, se diseñó con 20 preguntas cerradas, cuyas respuestas consistían en marcar una única opción verdadera entre cuatro presentadas.

El instrumento, además, se le dio a conocer a tres pares académicos, docentes de Lingüística del mismo programa para que emitieran un concepto de lo que pretendía la prueba de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos. El análisis de los pares académicos permitió, fundamentalmente, afinar el instrumento: si las preguntas funcionaban adecuadamente (aquellas que lograban discriminar), desambiguar enunciados o distractores, esclarecer las formas de abordar ciertos temas, definieron el número de preguntas más adecuado según el tiempo planificado para el desarrollo de la prueba, perfeccionaron los enunciados de las

preguntas, descartaron las preguntas que no constituían objeto de evaluación consistente con el concepto de comprensión lectora.

La prueba fue aplicada a una muestra de 828 estudiantes de primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico; los cuales en primera instancia, a un grupo de 439 estudiantes que ingresaban al primer semestre en los programas de la Facultad de Educación. Los resultados de la prueba arrojaron que una gran población presentaba dificultades para leer comprensivamente en el nivel inferencial y crítico intertextual y que solo comprendían textos de manera literal.

Se aplicó esta misma prueba a un segundo grupo de 389 estudiantes que ingresaron al primer semestre en la Facultad de Educación. Los resultados arrojados pudieron determinar que, al igual que el grupo anterior, los estudiantes presentaron serias dificultades para leer comprensivamente en los niveles inferencial y crítico intertextual, lo que quiere decir que el instrumento aplicado era confiable por cuanto la aplicación repetida del mismo instrumento en dos grupos, dio resultados similares.

De la misma manera, el instrumento tiene validez porque midió la variable propuesta en el estudio: los niveles de comprensión lectora; además, evidenció un dominio específico de contenido de lo que se quería medir, los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico intertextual con que ingresaban los estudiantes al primer semestre en la universidad.

Por otro lado, se tuvo en cuenta para la validez del instrumento, el criterio externo de algunos docentes que les daban clases y en efecto corroboraron que los estudiantes presentaban problemas y dificultades para comprender los textos que les asignaban. El instrumento establece y especifica una relación teórica entre los conceptos soportados y sustentados en el marco teórico.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Descripción del proceso

Resultados

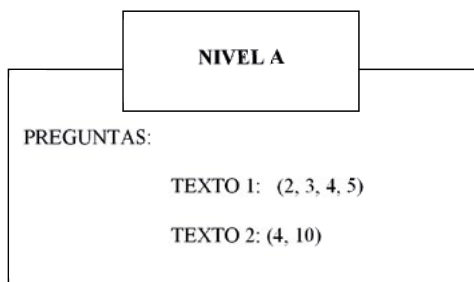
Aquí se presentan los resultados estadísticos del estudio, desglosados por programas académicos en términos de los niveles de competencia lectora descritos anteriormente. Se incluyen las Tablas y Gráficos, donde aparecen los resultados de cada uno de los programas y los niveles de competencia lectora alcanzados y no alcanzados.

Nivel 0

Este nivel está conformado por aquellos estudiantes que no lograron responder por lo menos cuatro de las preguntas del nivel literal o básico, tal cual como lo define la categorización de los niveles de comprensión.

Nivel A: literal

En el primer nivel se ubicaron seis preguntas:



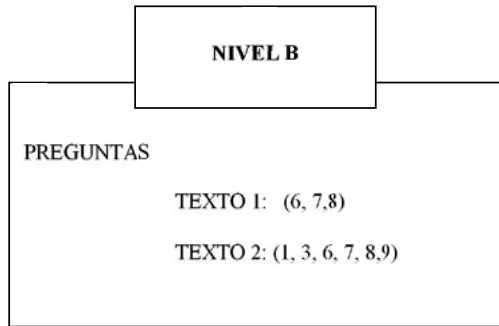
Cuadro 1
Preguntas del nivel A

Para quedar en el nivel A, el equipo de investigadores definió que el estudiante debía responder al menos cuatro de las seis preguntas de este nivel.

Nivel B: inferencial

Este es el nivel de lectura en el que se esperaba encontrar el mayor número de estudiantes; es decir, por un lado, que rebasaran la lectura meramente literal y contestaran, por lo menos, las cuatro preguntas del primer nivel para poder acceder al segundo; por otro lado, el hecho de ser un nivel de transición hace que en él estén estudiantes en tránsito desde el Nivel A hacia el nivel C. Por estas razones, como características de este nivel se ubicó el mayor número de preguntas (nueve).

Para quedar en el nivel B (inferencial), el equipo de investigadores definió que el estudiante debía responder al menos seis de las nueve preguntas requeridas.

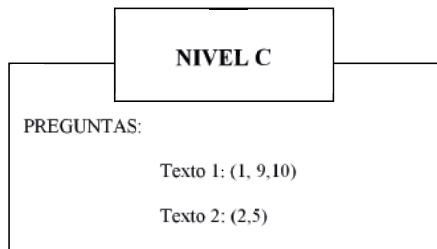


Cuadro 2
Preguntas del nivel B

Nivel C: crítico-intertextual

Este nivel de lectura se logra cuando se abarca un nivel de comprensión lectora crítico-intertextual. Evidentemente, el lector ha comprendido el texto en su totalidad cuando evalúa, conjetura lo que este le presenta, lanza juicios partiendo de sus múltiples saberes y relaciona los textos leídos, llegando de esta manera a la intertextualidad.

Se trata entonces del nivel de mayor exigencia (incluye los dos anteriores). Se diseñaron cinco preguntas. Para poder alcanzar este nivel el estudiante debía rebasar los dos anteriores y contestar por lo menos tres preguntas de este nivel.



Cuadro 3
Preguntas del nivel C

Tabla 1
Categorización de los niveles de comprensión lectora

Tipo / Número	Nivel	Respuestas
Literal = 6	Nivel A	Contestar al menos 4 preguntas o más de 6
Inferencial = 9	Nivel B	Contestar al menos 6 preguntas o más de 9
Crítico = 5	Nivel C	Contestar al menos 3 preguntas o más de 5

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

RESULTADOS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TODOS LOS PROGRAMAS EVALUADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

Tabla 2
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Educación Especial

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico Intertextual
19				
100%	26,31 %	57,89 %	15,78 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 2.1
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Educación Especial

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico Intertextual
22				
100 %	27,27 %	54,54 %	13,63 %	4,54 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

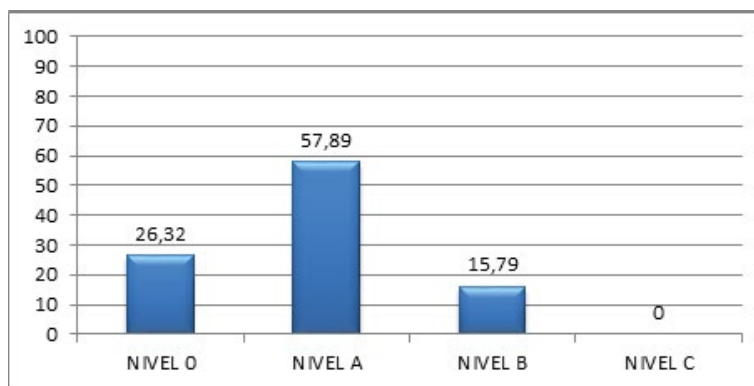


Gráfico 1

Niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes del programa de Educación Especial (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 19 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

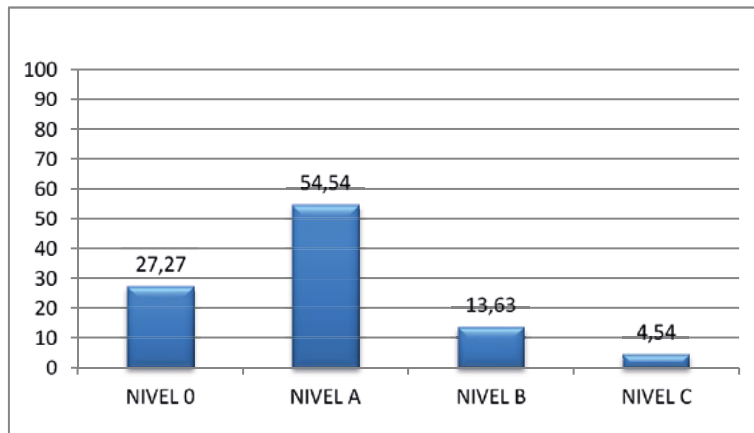


Gráfico 1.1

Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes del programa de Educación Especial (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 22 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 3
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Humanidades y Lengua Castellana (Distribución porcentual según censo)

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
23				0
100 %	17,39 %	65,21 %	17,39 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 3.1
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Humanidades y Lengua Castellana (Distribución porcentual según censo)

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
33				0
100 %	39,39 %	57,57 %	3,03 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

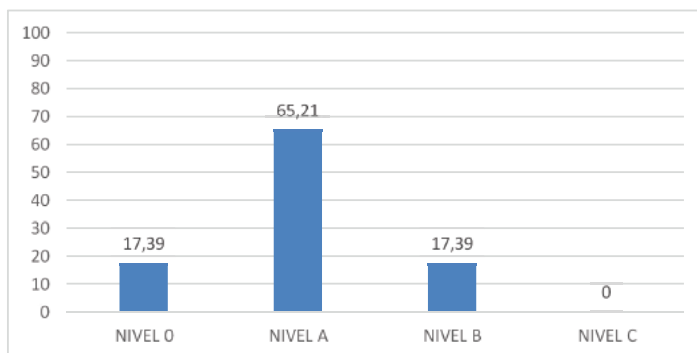


Gráfico 2
Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Humanidades y Lengua Castellana (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 23 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

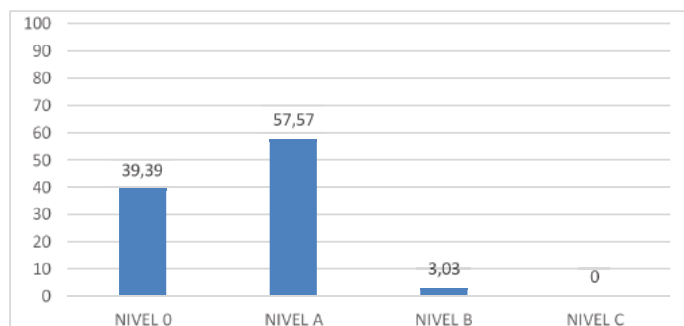


Gráfico 2.1

Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Humanidades y Lengua Castellana (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 33 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 4

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Educación Artística

Estudiantes a los que se aplicó la prueba-2008-1	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
33				0
100 %	18,18 %	57,57 %	24,24 %	0,00 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 4.1

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Educación Artística

Estudiantes a los que se aplicó la prueba-2008-2	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
15				0
100 %	20 %	60 %	20 %	0 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

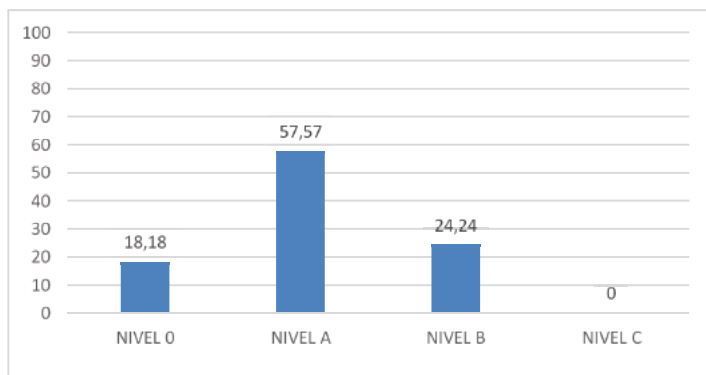


Gráfico 3

Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Educación Artística (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 33 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

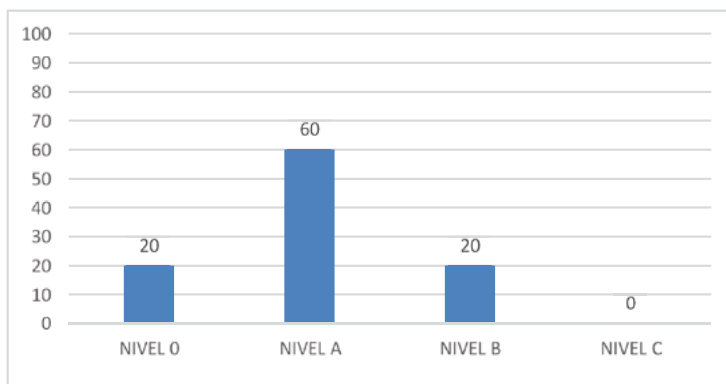


Gráfico 3.1

Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Educación Artística (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 15 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 5
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Ciencias Sociales

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
32				0
100 %	18,75 %	68,75 %	9,37 %	3,12 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 5-1
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Ciencias Sociales presencial 2008-2

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
56				
100 %	28,57 %	60,71 %	8,92 %	1,78 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

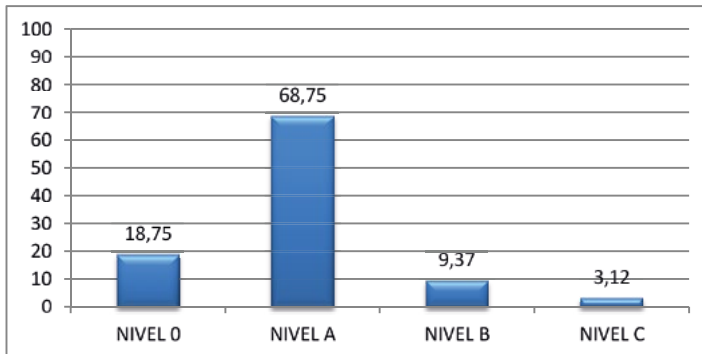


Gráfico 4
Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Ciencias Sociales (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 32 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

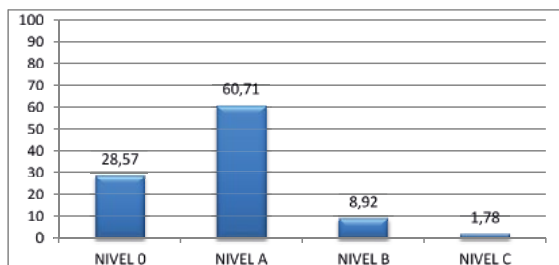


Gráfico 4.1

Niveles de comprensión lectora en la prueba alcanzados por los estudiantes de Ciencias Sociales (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 56 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 6

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Educación Física semipresencial diurna 2008-1

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
23				
100 %	39,13 %	30,43 %	21,73 %	8,69 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

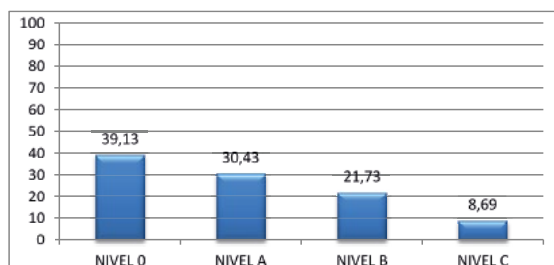


Gráfico 5

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Educación Física. Muestra: 23 estudiantes (Distribución porcentual)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico censo 23 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 7
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de
Licenciatura en Educación Infantil

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
44				
100 %	25 %	56,81 %	11,36 %	6,81 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 7.1
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de
Licenciatura en Educación Infantil

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
45				
100%	20 %	66,66 %	13,33 %	0%

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

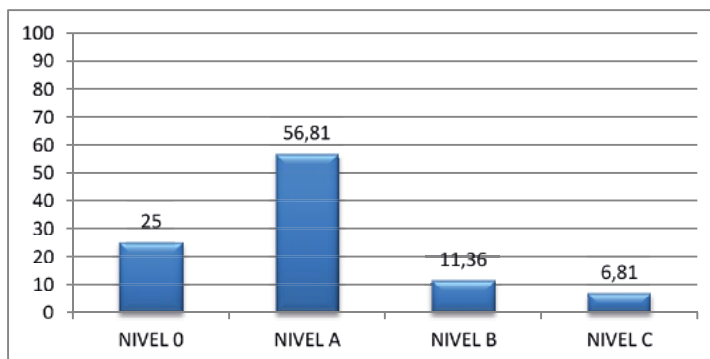


Gráfico 6
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura
en Educación Infantil (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 44 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

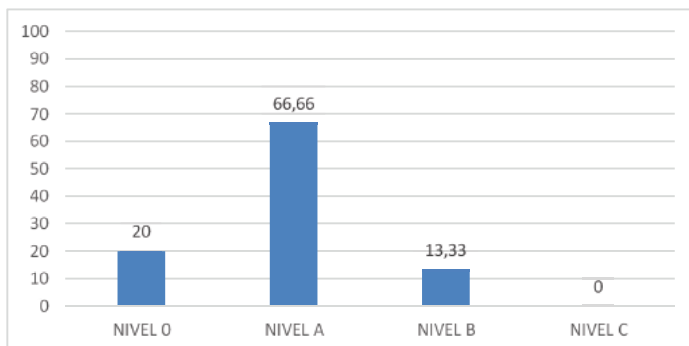


Gráfico 6.1

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación. Infantil (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 45 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 8

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Ciencias Naturales

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico Intertextual
14				
100 %	0 %	50 %	50 %	0 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 8.1

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Ciencias Naturales

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico Intertextual
24				
100 %	50 %	33,33 %	12,5 %	4,16 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

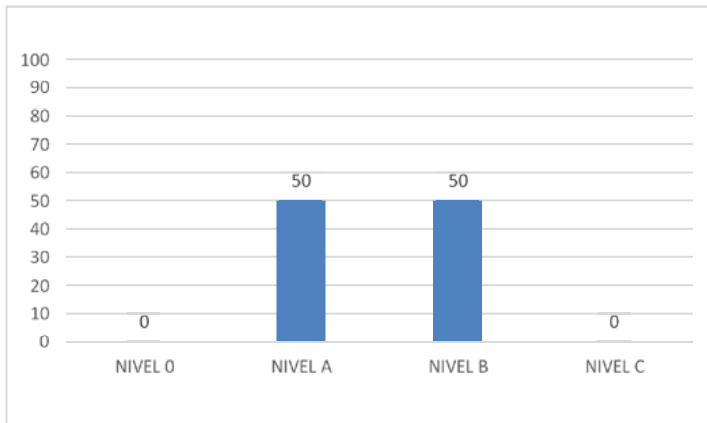


Gráfico 7

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos, censo 14 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

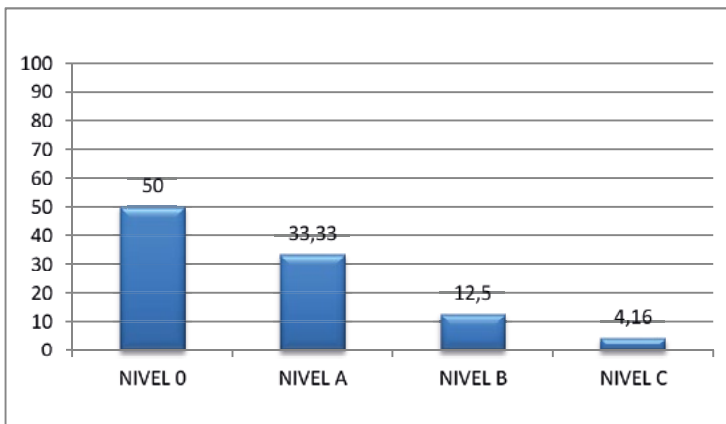


Gráfico 7.1

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 24 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 9
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
16				
100 %	37,5 %	56,25 %	6,25 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 9.1
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
16				
100 %	37,5 %	43,75 %	18,75 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

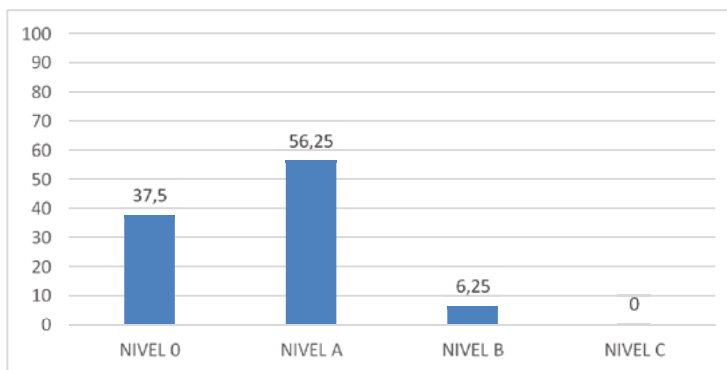


Gráfico 8
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 16 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

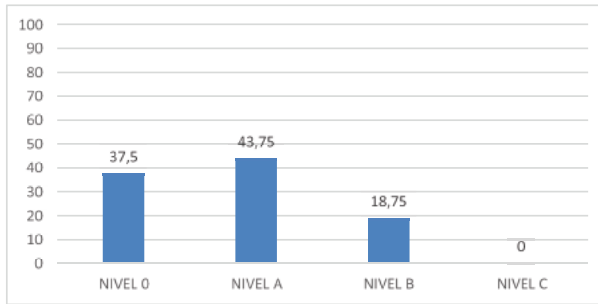


Gráfico 8.1
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 16 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 10
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
38				
100 %	42,10 %	47,36 %	10,52 %	0

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

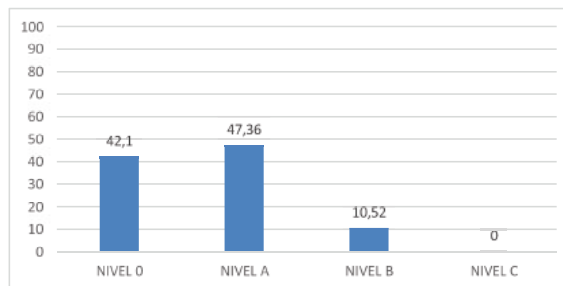


Gráfico 9
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 38 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 11

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en programa de Licenciatura en Matemática

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
53				
100%	37,73 %	43,39 %	13,20 %	5,66 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 11.1

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemática

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
31				
100%	19,35 %	54,83 %	19,35 %	6,45 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

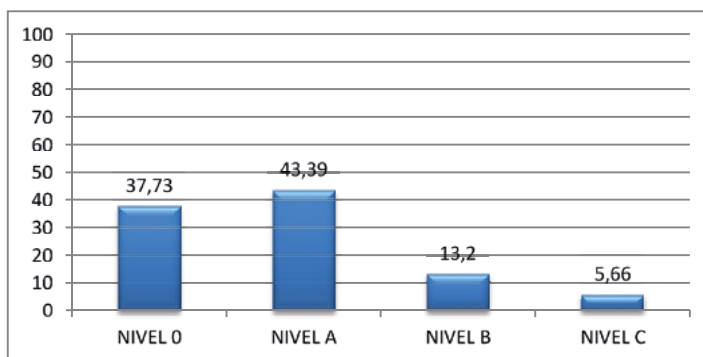


Gráfico 10

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemática Presencial (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos censo 53 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

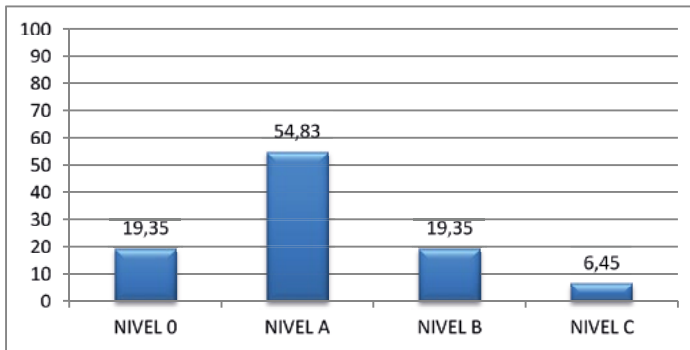


Gráfico 10.1

Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemática (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos censo 31 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 12

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
71				
100 %	26,76 %	40,84 %	19,71 %	12,67 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 12.1

Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
71				
100 %	9,85 %	58,90 %	22,53 %	7,04 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

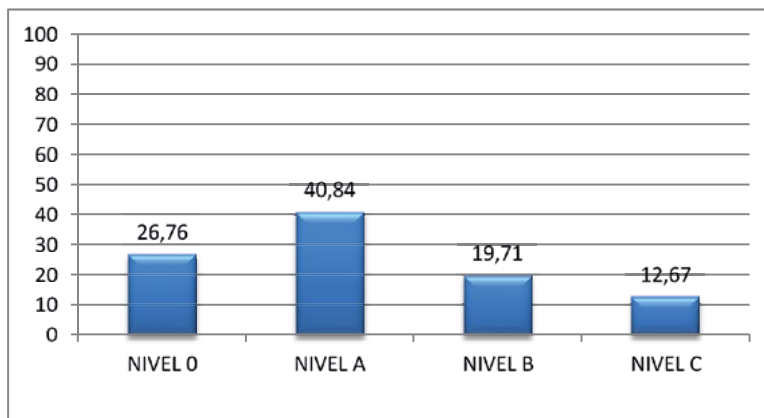


Gráfico 11
Niveles de comprensión de los estudiantes
del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros
(Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos censo 71 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

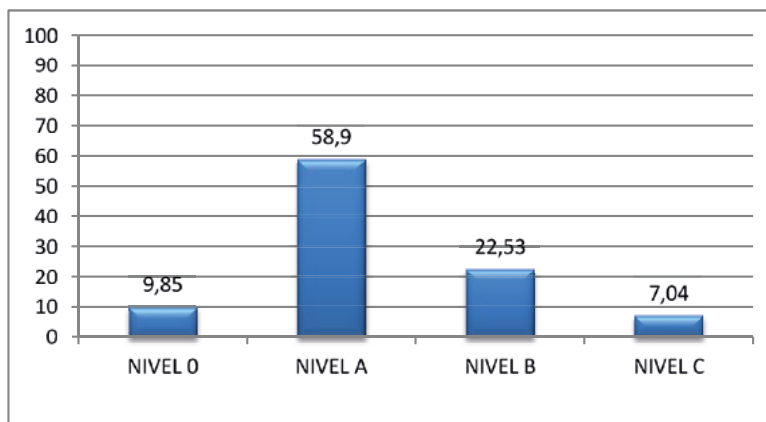


Gráfico 11.1
Niveles de comprensión de los estudiantes
del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros
(Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos censo 71 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 13
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de
Licenciatura en Lengua Castellana

Estudiantes a los que se aplicó la prueba-2005-1	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
73				
100 %	30,13 %	56,16 %	6,84 %	6,84 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico.

Tabla 13.1.
Niveles de comprensión de los estudiantes del programa de
Licenciatura en Lengua Castellana

Estudiantes a los que se aplicó la prueba	Nivel cero	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
42				
100 %	21,42 %	52,38 %	21,42 %	4,76 %

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

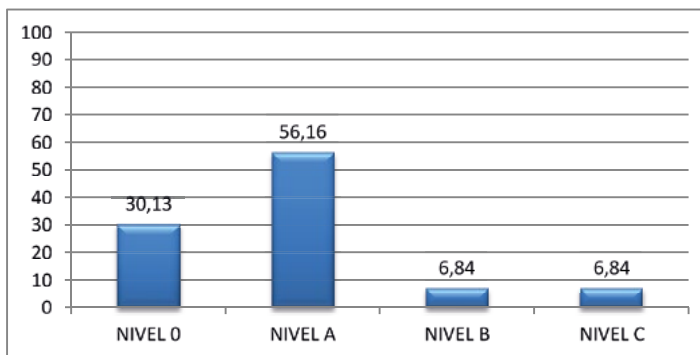


Gráfico 12
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de
Licenciatura en Lengua Castellana Presencial
(Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos censo 73 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

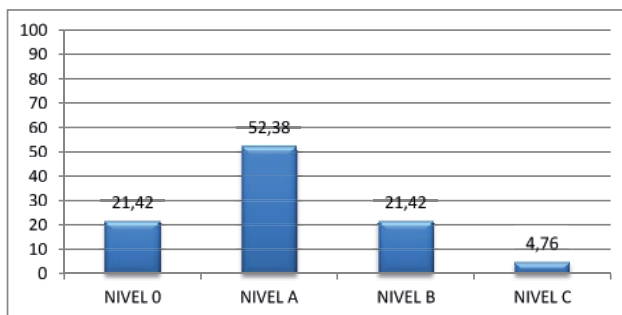


Gráfico 12.1
Resultados obtenidos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana Presencial (Distribución porcentual según censo)

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos, censo 42 estudiantes. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

Tabla 14
Representa los resultados de los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes de todos los programas evaluados

Programa	Porcentajes 2005-1				Porcentajes 2005-2			
	Nivel 0	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel 0	Nivel A	Nivel B	Nivel C
Educación Especial	26,31	57,89	15,78	0,00	27,27	54,54	13,63	4,54
Humanidades Español	17,39	65,21	17,39	0,00	39,39	57,57	3,03	0,00
Educación Artística	18,18	57,57	24,24	0,00	20,00	60,00	20,00	0,00
Ciencias Sociales	18,75	68,75	9,37	3,12	28,57	60,71	8,92	1,78
Educación Infantil	25,00	56,81	11,36	6,81	20,00	66,66	13,33	0,00
Ciencias Naturales	0,00	50,00	50,00	0,00	50,00	33,33	12,50	4,16
Matemáticas	37,50	56,25	6,25	0,00	37,50	43,75	18,75	0,00
Matemáticas	37,73	43,39	13,20	5,66	19,35	54,83	19,35	6,45
Idiomas	26,76	40,84	19,71	12,67	9,85	58,90	22,53	7,04
Humanidades Español	30,13	56,16	6,84	6,84	21,42	52,38	21,42	4,76

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

La anterior tabla comparativa muestra el comportamiento en la comprensión lectora de los 828 estudiantes que ingresaron al primer semestre en los Grupos 1 y 2 a los diferentes programas de la Facultad de Educación. Los porcentajes obtenidos indican que un alto porcentaje se ubicó en el nivel cero; ello permite inferir que estos estudiantes no trabajaron las competencias lectoras, a excepción de Ciencias Naturales. En el nivel literal, obtuvieron más del 50%, a excepción de Matemáticas e Idiomas que estuvieron por debajo de la media; es decir, apenas pueden encontrar información textual, muy superficial. En el nivel inferencial, en el cual se esperaba estuviera la mayoría de los estudiantes, todos quedaron muy por debajo de la media, solo Ciencias Naturales, horario extendido alcanzó el 50 %. El resultado en el nivel C (Crítico-intertextual) es demasiado ínfimo. De los doce grupos a los cuales se les aplicó la prueba de comprensión lectora: Educación Especial, Humanidades, Educación Artística, Ciencias Naturales y Matemáticas ninguno de estos estudiantes pudo responder una pregunta en este nivel. Este resultado corrobora la hipótesis planteada en esta investigación: “Los estudiantes que ingresaron al primer semestre en los diferentes programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico presentan bajos niveles de comprensión lectora”.

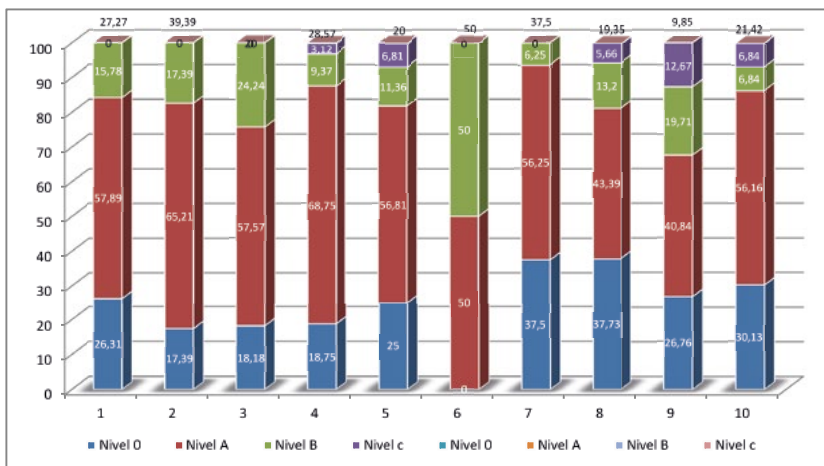


Gráfico 13

Análisis estadístico comparativo periodo 2005-I
(Porcentaje de estudiantes por niveles por programas)

Convenciones: 1. Educación Especial; 2. Humanidades; 3. Educación Artística; 4. Ciencias Sociales; 5. Educación Infantil; 6. Ciencias Naturales; 7. Matemáticas; 8. Matemáticas; 9. Idiomas; 10. Humanidades Español.

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

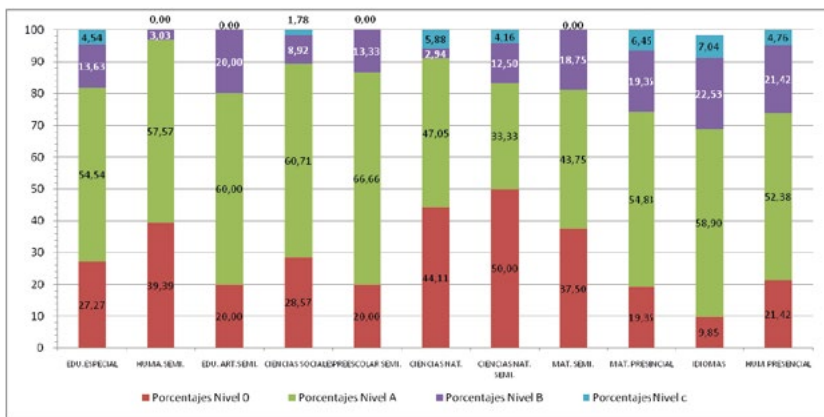


Gráfico 14

Porcentaje de estudiantes por niveles por programas

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

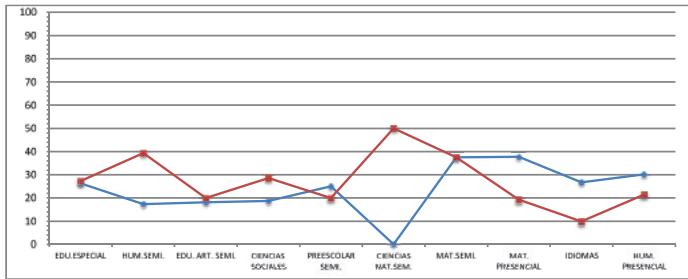


Gráfico 15
Análisis comparativo de la variación en el nivel 0 por programa en los diferentes periodos

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

El presente esquema recoge el análisis comparativo de la variable “nivel cero” (nombre dado por el Grupo INGLEX a aquellos estudiantes que no pudieron responder pregunta alguna). En él se muestran las variantes en los diferentes grupos. La caída mayor ocurre en Ciencias Naturales, horario con 0%. En el grupo 2, el menor porcentaje lo alcanza Idiomas con un 10% y el máximo, Ciencias Naturales con un 50 %.

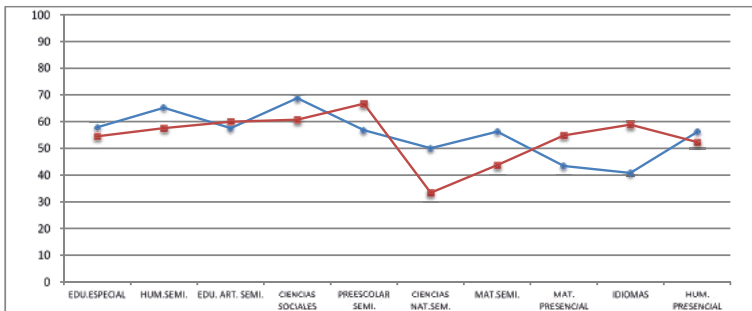


Gráfico 16
Análisis comparativo de la variación en el nivel A por programa en los diferentes grupos

Fuente: Investigación: Niveles de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

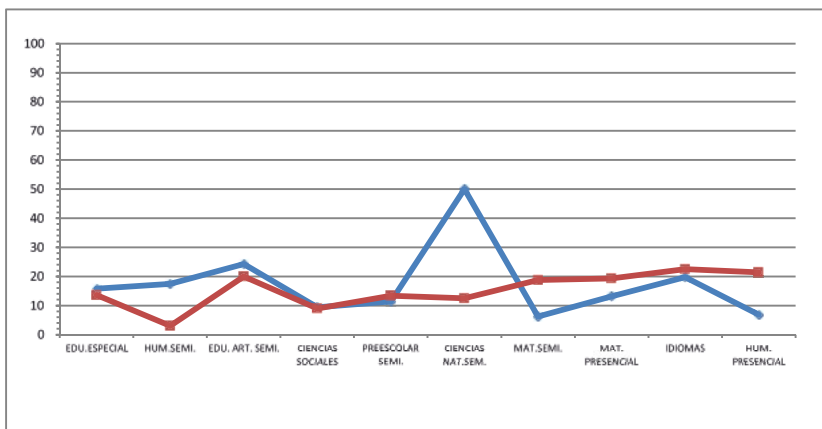


Gráfico 17

Análisis comparativo de la variación en el nivel B por programa en los diferentes grupos

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico 2008

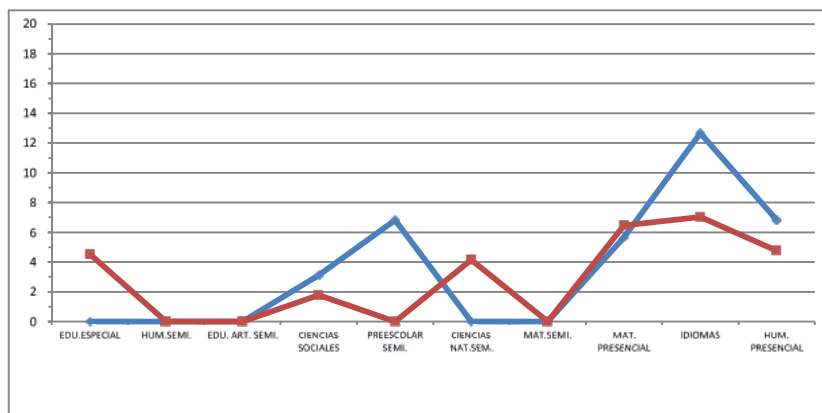


Gráfico 18

Análisis comparativo de la variación en el nivel C por programa en los diferentes grupos

Fuente: Investigación: Competencias de comprensión lectora en los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Datos obtenidos Grupo de investigación INGLEX Universidad del Atlántico

El esquema muestra la variable del nivel C en los diferentes programas. En el grupo 1 Educación Especial alcanzó 0% al igual que Ciencias Naturales. En el grupo 2, Idiomas obtuvo un mayor porcentaje, 7,04% demasiado bajo para el dominio de la lengua.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones a las cuales llegó el grupo de investigadores, una vez analizado e interpretado el resultado de la prueba correspondiente a los desempeños de los niveles de competencia lectora (literal, inferencial y crítico-intertextual), alcanzados por los estudiantes que ingresaron al primer semestre en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico.

Los estudiantes que ingresaron a los primeros semestres de los diferentes programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico presentaron un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual se evidencia con los siguientes datos estadísticos, que a su vez se sustentan con un comentario que da cuenta de las dificultades concretas encontradas:

De los 828 estudiantes que ingresaron a los primeros semestres, en el grupo-1 y grupo-2, el 29,35 %, no logró acceder por lo menos al nivel A (literal), es decir, se quedan en el nivel cero. De aquí se concluyó que este grupo de estudiantes no logró ni siquiera llegar al nivel primario o literal de comprensión lectora, que consiste en un desplazamiento de

la información que aparece en el mismo texto para responder las preguntas.

El 52,66 % responde los ítems correspondientes a los desempeños del nivel A de competencia lectora o literal. Ello significa que este porcentaje de estudiantes fue capaz por lo menos, de desplazar la información que ofrece el texto para responder las preguntas. Este nivel también se halla asociado al significado de las palabras cuando se inicia el proceso de comprensión lectora.

El 13,81 % responde a las preguntas nivel B o de tipo inferencial. Este porcentaje de estudiantes accedieron al segundo nivel. De ahí se puede concluir que este grupo de estudiantes fue capaz de develar los implícitos en el texto, a través de pistas o señales, o la confrontación con el conocimiento previo, que les permitieron deducir para poder sacar conclusiones y, en consecuencia, responder.

El 4,18 % responde las preguntas del nivel crítico-inter textual, lo que muestra su pobre desempeño por cuanto parecen no articular las macroproposiciones del texto para entender el sentido global. De igual manera, no logran establecer relaciones entre los textos y asumir posiciones de validez o no frente a ellos.

Ahora, tomando en cuenta los resultados enunciados, el grupo investigador pudo llegar a otras conclusiones aún más generales que salen del mismo estudio, pero que forman parte de este problema de gran espectro, relaciona-

das con la comprensión lectora en el contexto universitario. Son las siguientes:

- La trascendencia de la comprensión lectora en el contexto universitario compete a organismos del Estado colombiano para implementar políticas que contribuyan con la solución de esta problemática.
- Al interior de las universidades el tema de la comprensión lectora debería mirarse como un eje transversal que comprometa a todas las disciplinas del saber, ya que existe la tendencia de dejar esa responsabilidad solo a las áreas relacionadas con las Humanidades.
- La presente investigación, al igual que otras realizadas en el mismo sentido, se constituye en un referente diagnóstico que permite implementar otros estudios que profundicen en la problemática para buscarle soluciones de fondo.

En el marco de la Universidad del Atlántico, el grupo de investigación sugiere la implementación de procesos de formación docente en el campo de las competencias comunicativas en general, y la comprensión lectora en particular, para docentes de todas las disciplinas del saber, que, como ya se mencionó, es un eje transversal que atraviesa todos los currículos.

SUGERENCIAS Y/O RECOMENDACIONES

Es necesario que los docentes de los primeros semestres, en el desarrollo de sus respectivas asignaturas, orienten la lectura, desarrollen estrategias, y lo más importante, creen conciencia lingüística en los estudiantes, de tal forma que hagan que la lectura sea más activa y segura.

Preparar a los docentes, sobre todo los de primer semestre, a través de cursos de actualización en procesos de lectura en lo referente a:

3. Usos de desarrollo de la competencia enciclopédica y la lectura crítico-intertextual.
4. Activación de saberes previos.
5. Reacción crítica ante la forma y los contenidos del texto.
6. Establecimientos de relaciones con otros textos.
7. Análisis de formas lingüísticas.

Se debe considerar que los estudiantes que ingresan a la universidad no han tenido oportunidades dentro de su experiencia escolar de interactuar con estrategias de lectura, presentándose en ellos dificultades para manejar

los textos académicos en cada programa y disciplina en la universidad.

Para ello, se requiere y se sugiere la formación básica tanto a los docentes como a los estudiantes en el desarrollo de competencias lectoras y de escritura. Se trata de un trabajo coordinado desde las diversas disciplinas, en los tres niveles de lectura. Este trabajo invita a continuar un camino de investigación en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes y profesores tanto de las escuelas como de la universidad.

Tomando como base los resultados que arrojaron los niveles literales, inferenciales y crítico-intertextuales, se recomienda pensar en la posibilidad de interactuar con las instituciones educativas de Básica y Media para lograr la continuidad en estos procesos; de tal manera que los estudiantes sean formados en la lectura y la escritura, no como simples rutinas del aula sino como un plan de concientización y sensibilización del valor del lenguaje y de su importancia en la construcción de un sujeto autónomo y con participación crítica frente al conocimiento.

ANEXO

ANEXOS 1

PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTORA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado estudiante: La prueba que usted realizará, hace parte de la investigación: LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN AL PRIMER SEMESTRE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

Su propósito es indagar los diferentes niveles de lectura para realizar un diagnóstico que permita mejorar la calidad académica de la Institución. Agradecemos su colaboración seria y responsable en esta actividad académica.

Consta de la lectura de dos textos: “La biodiversidad y la actividad humana” y “El caso de Luis Fernando Montoya. Medidas desesperadas”. El cuestionario de preguntas es de selección múltiple con única respuesta (Tipo ICFES).

- Escoja solo una de las cuatro posibilidades de respuestas.
- Responda solo en la hoja de respuestas.
- Marque el óvalo correspondiente a la letra que contenga la respuesta que eligió.
- Escriba el nombre del programa que cursa.

- No escriba su nombre.
- No marque las hojas de la prueba.

TEXTO 1: LA BIODIVERSIDAD Y LA ACTIVIDAD HUMANA

El hombre ocupó gran parte de las regiones del planeta para desarrollar su vida. Como consecuencia de su interacción con el ambiente, el paisaje natural se ha ido transformando y el funcionamiento de los sistemas se alteró.

Al construir carreteras, ciudades y centros urbanos, al utilizar las tierras para cultivos agrícolas, al utilizar sistemas de aprovechamiento energético, se produjeron cambios progresivos en el ambiente, muchos de los cuales hoy son irreversibles: la erosión de los suelos, la desertificación y la deforestación, el agotamiento de algunos recursos naturales y la extinción de representantes de la flora y de la fauna, entre otros.

Las temperaturas en la región Antártica aumentaron casi 2 °C en los últimos 50 años. Se estima que dentro de 50 años la tierra podrá estar hasta 5 °C más caliente que en el último millón de años. Este calentamiento global podría disminuir la biodiversidad del planeta hasta en un 50 %.

Estos cambios se deben al aumento de los gases con efecto invernadero (es decir, aquellos que retienen el calor irradiado por la tierra hacia el espacio exterior y provocan un aumento global de la temperatura), en especial el dióxido

de carbono, producido, principalmente por la actividad industrial y la combustión de los vehículos. La contaminación del mar y la consiguiente destrucción del fitoplancton aumentan aún más este efecto, además de disminuir la producción de oxígeno.

Otros factores que ponen en peligro la biodiversidad son el adelgazamiento de la capa de ozono y la lluvia ácida. Los gases clorofluorcarbonados (CFCS), utilizados –ahora en menor medida– en ciertos aerosoles y equipos de refrigeración, destruyen progresivamente la capa de ozono que protege a la tierra de la radiación ultravioleta. Por otro lado, los óxidos de nitrógeno y azufre de la combustión, al ser “barridos” de la atmósfera por el agua de las lluvias provocan una mayor acidez del suelo, y la destrucción de los árboles (lluvia ácida).

Todos los factores mencionados pueden provocar cambios en la biodiversidad planetaria, lo cual es, actualmente, un tema de gran preocupación. En la Cumbre de la Tierra, Conferencia mundial de la ONU sobre medioambiente, celebrada en Brasil 1992, se logró un acuerdo mundial: los Estados tienen los derechos soberanos sobre los recursos de flora y fauna, son responsables de su conservación y deben promover la investigación científica que les permita utilizarlos racionalmente.

Se estima que la tasa de extinción actual es de, por lo menos, 20 especies diarias. Por lo tanto, muchas de las especies todavía desconocidas para la ciencia, nunca se descubrirán.

**CUESTIONARIO PARA LA LECTURA
“LA BIODIVERSIDAD Y LA ACTIVIDAD HUMANA”**

1. El autor del texto pretende:
 - a. Exponer la situación actual de la fauna y de la flora.
 - b. Explicar el funcionamiento de los ecosistemas.
 - c. Analizar el calentamiento global de la tierra.
 - d. Todas las anteriores.

2. En la expresión...“se produjeron cambios progresivos en el ambiente, muchos de los cuales hoy son irreversibles”, la palabra subrayada se refiere a:
 - a. Graves.
 - b. Perdurables.
 - c. Inmodificables.
 - d. Ninguna de las anteriores

3. En la oración “...que les permita utilizarlos racionalmente”. La palabra subrayada se refiere a:
 - a. Los recursos.
 - b. Los Estados.
 - c. Las investigaciones.
 - d. a y b son correctas.

4. En la expresión “por otro lado, los óxidos de nitrógeno y azufre de la combustión”, lo subrayado cumple la función de:

- a. Adición.
 - b. Contraste.
 - c. Desde otro punto de vista.
 - d. a y c son correctas.
5. De acuerdo con el texto, el efecto invernadero se refiere a:
- a. Aumento global de la temperatura.
 - b. Contaminación del mar.
 - c. Biodiversidad planetaria.
 - d. Ninguna de las anteriores.
6. El orden en que se presentan las ideas centrales del texto es:
- a. Causas de las alteraciones del medio ambiente – modificaciones ocurridas en la naturaleza – protección de la biodiversidad.
 - b. Modificaciones ocurridas en la naturaleza – causas de los cambios del medioambiente – protección a la biodiversidad.
 - c. Protección a la biodiversidad – modificaciones ocurridas en la naturaleza – causas de los cambios del medioambiente.
 - d. Todas las anteriores.
7. Otro título adecuado para el texto es:

- a. Extinción de la vida humana.
 - b. Función de la biodiversidad.
 - c. Transformación de la naturaleza.
 - d. b y c son correctas.
8. Los cambios en el medioambiente han afectado:
- a. Calidad de la vida.
 - b. La Organización de las Naciones Unidas.
 - c. La construcción de carreteras y centros urbanos.
 - d. Ninguna de las anteriores.
9. El escrito es de carácter:
- a. Narrativo.
 - b. Científico.
 - c. Argumentativo.
 - d. a y c son correctas.
10. La lectura permite concluir que:
- a. La actividad humana indiscriminada afecta la naturaleza.
 - b. La evolución ha determinado la extinción de algunas especies.
 - c. La utilización de las tierras para los cultivos es importante para la vida humana.
 - d. Ninguna de las anteriores.

TEXTO 2: EL CASO DE LUIS FERNANDO MONTOYA. MEDIDAS DESESPERADAS

El actor Luis Fernando Montoya estaba desesperado; desde hacía varios meses esperaba alguna oferta de trabajo de las programadoras que lo vieron crecer y convertirse en uno de los artistas más representativos de la televisión colombiana. Pero si bien soñaba con una contratación, no había logrado superar una antigua adicción al alcohol y a las drogas que produjo una irremediable crisis económica en su familia.

La oferta nunca llegó y la presión de las deudas lo condujo a aceptar un nuevo papel: servir como mula del narcotráfico e introducir heroína a los Estados Unidos; esta parecía la vía más segura para conseguir en pocas horas una gruesa suma de dinero que superaba de lejos lo que podía adquirir delante de las cámaras.

Por eso, el pasado 27 de mayo, Montoya emprendió la aventura de llevar desde Bogotá sustancias prohibidas hasta Miami; sin embargo, en el momento de pasar por uno de los controles de la terminal aérea de la capital de La Florida, no pudo ocultar su nerviosismo ante las autoridades que inspeccionaban su equipaje.

Luego de un breve interrogatorio, los inspectores del aeropuerto decidieron llevarlo al Hospital Jackson Memorial, donde posteriormente expulsó de su cuerpo cien bolsas de látex con heroína. Según el reporte oficial, Montoya llevaba consigo un kilogramo de alucinógenos cuyo valor comercial en las calles de ese país supera los US\$80.000. “Él neces-

sitaba dinero porque sus trabajos como actor eran esporádicos”, dijo, la Agente de Aduanas Tracy Rodríguez, quien lo interrogó en el Centro Hospitalario. Ahora, el actor enfrenta una condena posible de 10 años de cárcel por cargo de contrabando de heroína.

El caso del actor, unido al del exmagistrado Carlos Alberto Trujillo, muestra que la actividad ilícita del narcotráfico está tocando las fibras más altas de la sociedad colombiana. En la década de 1980, Montoya fue considerado como uno de los grandes artistas del país y su trayectoria sirvió como ejemplo a futuras generaciones de intérpretes. De igual forma, fue reconocido en su momento, el trabajo realizado por Trujillo como Presidente del Consejo Superior de la Judicatura en el Valle.

Los dos fueron destacados representantes de su profesión, pero paradójicamente, decisiones equivocadas los tienen hoy enfrentados a la justicia.

Fuente: *Revista Cambio*, 4 de junio de 2001, p.33

CUESTIONARIO PARA LA LECTURA: “EL CASO DE LUIS FERNANDO MONTOYA. MEDIDAS DESESPERADAS”

1. En la expresión del quinto párrafo “. De igual forma fue reconocido en su momento el trabajo realizado por Trujillo como presidente del Consejo Superior de la Judicatura del Valle”, las palabras subrayadas son marcadores textuales que nos indican:
 - a. La introducción de un nuevo tema, en relación con lo que se viene diciendo en el párrafo.
 - b. Un resumen de lo que se viene diciendo en el párrafo, en relación con lo que se va a decir.
 - c. Una finalidad de lo que se viene diciendo en el párrafo y lo que se va a decir a continuación.
 - d. Una continuación sobre el mismo punto, en relación con lo que se viene diciendo y lo que se va a decir a continuación.
2. De acuerdo con el tipo de discurso, tipo de texto y tipo de escrito, se puede afirmar que:
 - a. La intención del discurso consiste en contar; el tipo de texto es narrativo; y el escrito es una crónica.
 - b. La intención del discurso consiste en persuadir, el tipo de texto es argumentativo; y el escrito es un editorial periodístico.
 - c. La intención del discurso consiste en predecir, el tipo de texto es predictivo; y el escrito es un avance investigativo.

- d. La intención del discurso consiste en explicar, el tipo de texto es expositivo; y el escrito es una noticia.
3. A juzgar por el título y el contenido, podemos inferir que el autor del texto:
 - a. Condena las acciones de Luis Fernando Montoya y al Estado.
 - b. Es un poco compasivo en relación con lo que hizo Luis Fernando Montoya, y aunque no lo defiende, tampoco condena sus acciones de manera drástica.
 - c. Trata de convencer al lector de que las acciones de Luis Fernando Montoya no son tan grave, pues no tenía trabajo y, además, era adicto. Por esas razones había que comprenderlo.
 - d. Definitivamente, es objetivo e imparcial; no asume ninguna posición sobre lo que sucede a Luis Fernando Montoya.
 4. En el primer párrafo se puede argumentar con seguridad que:
 - a. Luis Fernando Montoya cayó en el narcotráfico porque no tenía para darle de comer a su familia.
 - b. Luis Fernando Montoya acudió al narcotráfico, porque era un adicto al alcohol y a las drogas, problema que nunca pudo superar.
 - c. Luis Fernando Montoya terminó de mula porque no tenía trabajo.
 - d. Luis Fernando Montoya terminó de mula porque tenía muchas deudas y quería pagarlas.

5. La persona que le hace un interrogatorio a Luis Fernando Montoya es una mujer, porque:
 - a. En Estados Unidos las mujeres son iguales en derechos a los hombres.
 - b. A juzgar por el apellido sabe español y, por eso, es la persona adecuada para el interrogatorio.
 - c. Es una mujer latina y los latinos saben cómo interrogar a otros latinos.
 - d. Es una mujer culta que pertenece a la policía de los Estados Unidos.
6. Del comportamiento de Luis Fernando Montoya y Carlos Alberto Trujillo se puede inferir que:
 - a. Ambos fueron víctimas de las circunstancias y no tenían la culpa de lo que ocurrió.
 - b. Ambas personas son un mal ejemplo, porque por ellas juzgan a los honestos como si fueran corruptos.
 - c. Ambas personas representan la corrupción de las altas esferas.
 - d. Ambas personas son símbolos de la degeneración a que ha llegado Colombia.
7. De acuerdo con la tipología textual, el texto anterior es de carácter:
 - a. Informativo.
 - b. Argumentativo.
 - c. Expositivo.
 - d. Explicativo.

8. De acuerdo a lo planteado en el texto, ¿de qué manera juzgaría lo que hizo Luis Fernando Montoya?
 - a. Respetarías lo que le sucedió y no opinarías sobre la situación, pues es un ser humano que puede equivocarse.
 - b. Ojalá lo condenen a los 10 años de prisión porque gente como esa es la que ha llevado al país a tener tan mala fama.
 - c. Ojalá no lo condenen, porque ¿quién le va a ayudar a sus hijos y a su familia? No se lo merece. El gobierno debería hacer algo.
 - d. El ejemplo que esas personas dan a los jóvenes es de facilismo, de mediocridad y de vicio. Ojalá se pudra en la cárcel porque son unos traidores de la patria.
9. Sobre la intención ideológica del autor podemos decir que:
 - a. Presenta la noticia de una manera parcializada.
 - b. Presenta la noticia de una manera imparcial, clara y objetiva.
 - c. Presenta la noticia a través de opiniones y supuestos.
 - d. Presenta la noticia de una manera participativa o vivencial, es decir, como si hubiera vivido parte de lo que sucedió a Luis Fernando Montoya.
10. La fuente bibliográfica del texto anterior se puede encontrar en:

- a. Un periódico.
 - b. Un afiche.
 - c. Un libro.
 - d. Una revista.
11. Si tuvieras la oportunidad de restringir el narcotráfico, ¿qué medidas asumirías? Argumenta por escrito tus respuestas.

FASE 2
TRABAJO DE CAMPO: RECOLECCIÓN DE LOS
DATOS
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS
ESTUDIANTES DE ÚLTIMO SEMESTRE

El trabajo de campo realizado en esta investigación fue muy riguroso y extenso. Los datos fueron recogidos mediante la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos anteriormente señalados. En cuanto a los datos referentes a la documentación institucional, estos provinieron de fuentes de diferentes dependencias académico-administrativas como la Vicerrectoría, Decanatura de la Facultad de Educación y la Oficina de Admisiones de la universidad objeto de estudio. Se utilizó el audio y la videogradora (Martínez, 1997; 2009) para registrar la información. A continuación se señala cada uno de ellos y la manera como fueron recolectados, a saber:

Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos

- Observaciones de clases.
- Entrevistas.
- Encuestas y/o cuestionarios.
- Muestras textuales (ensayos escritos por estudiantes de último semestre).
- Grabaciones en audio y video.

Las observaciones de clases

Para este estudio, se utilizó la observación no participante, no controlada, Labov (1966a, 1972a, citado por Hernández y Almeida, 2005). De acuerdo con los autores, la observación no controlada se caracteriza por la ausencia de un guion preestablecido a seguir por el investigador, quedando a expensas de lo que directa e improvisadamente recoja la grabadora en el sentido más absolutamente literal posible. El investigador va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos con el fin de completar los datos en caso de que no lo estén, y también, para orientar la observación e investigación (Martínez, 1997). Se observaron clases de seis licenciaturas diferentes, algunas con cinco y otras con seis sesiones de clases cada una. El proceso de observación tuvo una duración de dos semestres hasta completar los seis programas de licenciaturas observados. Las clases fueron todas grabadas en audio y video. En algunas, se tomaron fotografías de los eventos.

Este trabajo fue verdaderamente el más duro de la investigación. Cada sesión de clases era una aventura. Fueron varias las oportunidades en las cuales no se pudo observar debido a que el docente tenía programada una actividad y no quería ser interrumpido. Todas las clases eran en la tarde y parte de la noche; eso significaba que había días que se permanecía toda la tarde y toda la noche observando una o dos clases. En las dos primeras sesiones de clases los estudiantes se mostraban muy curiosos. Algunos murmuraban diciendo que los estaban espiando. Luego, se fueron acostumbrando. Esto sirvió al mismo tiempo para realizar

las entrevistas tanto a los estudiantes como al docente de ese semestre. Este trabajo de observación y entrevistas tuvo una duración de año y medio.

Las entrevistas

De la misma forma, se utilizó la entrevista como instrumento de investigación (Martínez, 1997). De acuerdo con el autor, la entrevista en la investigación etnográfica es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica y metodológica. La entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, que se complementa con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación a realizar. Hernández y Almeida (2005) manifiestan que las entrevistas son inevitablemente presenciales para el explorador, y las preguntas están absolutamente instrumentalizadas, siendo un medio para lograr un fin, que no es otro que obtener su habla en el estilo correspondiente, registrando su comportamiento sociolingüístico, a veces, independientemente de los contenidos o congruencia de las respuestas. Afirman Hernández y Almeida (2005) que la entrevista grabada constituye en la investigación sociolingüística la técnica de recogida de datos más conocida y eficaz para determinar las actitudes y el comportamiento humanos. Al igual que las encuestas, la entrevista es una técnica de recogida de información, tal vez la más importante desde el punto de vista científico social (Kerlinger, 1988). Desde el punto de vista de la sociolingüística variacionista, la entrevista es la más practicada por los etnógrafos. Con ella se logra un acercamiento a las

actitudes, creencias, opiniones, sentimientos que los sujetos investigados tienen acerca del uso del lenguaje (Hernández & Almeida, 2005).

Para registrar el comportamiento sociolingüístico de los sujetos, se llevó un guion con preguntas, tópicos de conversación o módulos temáticos de preguntas encadenadas a modo de estímulo para obtener su habla en el estilo correspondiente, con respuestas lo más extendidas posible, a la vez para conducirla y controlarla por los cauces adecuados. En este estudio se entrevistaron a los estudiantes de último semestre y a los docentes que orientan asignaturas en esos mismos semestres de las licenciaturas. Las entrevistas fueron grabadas en audio con un lapso entre 25 y 30 minutos cada una.

Las encuestas y/o cuestionarios

Se aplicaron cuatro encuestas, dos a los profesores de las licenciaturas y dos a los estudiantes de último semestre de estas licenciaturas. La encuesta de los docentes estaba conformada por preguntas cerradas y abiertas. En las preguntas abiertas el docente tenía que especificar cuáles eran las estrategias y/o métodos utilizados para la lectura y la escritura con sus estudiantes. Las respuestas de estas preguntas abiertas se tabularon y se analizaron con el mismo método de estadística descriptiva inferencial. De acuerdo con Hernández y Almeida (2005), los cuestionarios utilizados por los investigadores etnográficos durante la recogida de datos pueden ser directos e indirectos. Los primeros, son presenciales, dándose una interacción investigador-infor-

mante de manera directa, mientras que los segundos son no presenciales, recurriéndose al servicio postal o a la Internet, o a cualquier otro medio virtual. Pueden ser estructuradas con alternativas fijas, a las que el informante ha de ceñirse, o con respuesta abierta. Según el tipo de estructura, las preguntas pueden ser de respuesta cerrada con alternativas fijas o de respuesta abierta desarrollada por el informante. Las encuestas fueron presenciales, las preguntas, estructuradas con alternativas fijas y con algunas preguntas abiertas para desarrollo del informante. La encuesta número 1 aplicada a los estudiantes se tomó de un estudio realizado en la UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas) al noreste de México por la doctora Roux (2008), en la que participaron 2.032 estudiantes de esa institución. Dicho estudio consistió en hacer una caracterización de las prácticas de alfabetización académica en esa comunidad.

La encuesta número 2 pretendía conocer el pensamiento de los estudiantes sobre la lectura y escritura de un texto; más específicamente el concepto de ensayo que ellos tienen. El cuestionario 1 aplicado a los docentes fue el mismo para los estudiantes, previa adaptación. El cuestionario 2 aplicado a los docentes fue en su totalidad con preguntas abiertas. Este cuestionario fue revisado por expertos del área de lingüística de la misma institución. Se les dio a tres docentes expertos en el área de lingüística para su resolución y evaluación. El cuestionario pretendía conocer el pensamiento de los docentes acerca de los métodos y/o estrategias utilizadas por ellos para la lectura y escritura con sus estudiantes.

Aplicación de las encuestas y/o cuestionarios a los docentes

Las encuestas y/o cuestionarios se aplicaron durante la capacitación docente, es decir, al comienzo de año. La aplicación de la encuesta no tuvo inconvenientes. La mayoría de los docentes aceptó llenar los cuestionarios. La aplicación de las encuestas tuvo lugar al final de cada seminario, con una duración de un mes. La mayoría de los docentes respondió satisfactoriamente y con entusiasmo.

Aplicación de las encuestas y/o cuestionarios a los estudiantes

La aplicación de las encuestas y/o cuestionarios a los estudiantes tampoco tuvo inconvenientes. Los docentes de los semestres involucrados colaboraron en su aplicación. Algunos docentes tenían bloques de dos horas de las cuales cedían una hora para que los estudiantes los respondieran. Este trabajo se prolongó por más tiempo por cuanto eran todos estudiantes de último semestre. La aplicación de estas encuestas tuvo una duración de tres meses. En ocasiones, los grupos no se encontraban; en otras, los estudiantes estaban en parciales y otros días en que solo estaba la mitad del grupo. Se tenía que volver tres y cuatro veces a un mismo curso.

Muestras textuales: Ensayos escritos por los estudiantes de último semestre

Las muestras textuales son aquellas en las que la unidad de muestreo no es un individuo sino un texto. Su estudio se fundamenta en la consideración de que los textos son cons-

trucciones semióticas de significados a su vez socialmente contruidos (Labov & Walensky, 1967; Labov, 1972d; Eggins & Martin, 1997, p.251, citados por Hernández & Almeida, 2005). De acuerdo con Hernández y Almeida (2005), el reciente desarrollo de los *corpora* lingüísticos computarizados y la lingüística de *corpus* ha hecho cada vez más frecuente el manejo de muestras textuales para realizar análisis sectoriales cualitativos y cuantitativos del lenguaje (Clear, 1992; Stubbs, 1996; Sánchez & Cantos, 1997; Cantos & Sánchez, 2000; Bauer, 2002, citados por Hernández & Almeida, 2005). Hernández y Almeida (2005) destacan la línea de la lingüística textual como principal usuario de este tipo de muestras textuales. Para estos autores, dentro de la sociolingüística, el análisis del discurso se ocupa del análisis lingüístico tanto de los textos (análisis del discurso textual) llamado lingüística textual, como de los actos interactivos (análisis del discurso conversacional). Este estudio tuvo en cuenta el discurso textual de los ensayos que producen los estudiantes de las licenciaturas. Se hizo un análisis de la composición y estructura interna de los ensayos escritos por los estudiantes de último semestre de las licenciaturas. En el análisis se tuvo en cuenta la organización y estructura del texto (Gamboa, 1997; Arreola, 1994), como también de los propósitos que estos elementos persiguen para su realización (Gamboa, 1997; Arreola, 1994; Swales & Feak, 2005; Teberoski, 2007; Parodi, 2008, 2010; Halliday, 2004).

La recogida de los ensayos también fue una tarea muy dura. A los docentes de cada programa se les pidieron los ensayos que habían escrito los estudiantes en sus asignatu-

ras. Algunos de los docentes decían que tenían que esperar, pues sus estudiantes no les habían entregado el trabajo escrito que les habían pedido hace un tiempo. Otros, que ya se los habían devuelto y que tenían que esperar a que les asignaran otro trabajo para el segundo corte del semestre. La recogida de los ensayos se prolongó durante todo el semestre.

TIPO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Este paso fue el más importante de la investigación. Del tipo y selección de la muestra dependía mucho lo que estaba a ser y lo que creíamos que se podía hacer con ella. Martínez Migueles (1997) sostiene que el buen investigador fija un grupo de criterios, parecidos o similares que le dan una imagen global del grupo que desea estudiar. Después busca el grupo o grupos que poseen esas características, para obtener acceso a él y comenzar el estudio. A continuación se señala el tipo de muestra que se escogió, como también se describen los sujetos seleccionados para el estudio.

Muestra Selectiva Intencional o Basada en Criterios

El tipo de muestra utilizado en este estudio fue intencional y/o basada en criterios, es decir, se eligió con una serie de criterios que se consideraron necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación (Martínez, 1997). Se trató de buscar una muestra que sea comprensiva y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de

información) (Kerlinger, 1988; Martínez, 1997; Hernández & Ameida, 2005).

Selección de la muestra a estudiar: Sujetos

Martínez (1997) afirma que en una investigación etnográfica, los posibles grupos a estudiar serían: los estudiantes, los docentes, el personal directivo, los padres de los alumnos y el personal auxiliar. Para el caso de esta investigación, se seleccionaron los estudiantes que cursaban el último semestre en las licenciaturas. De igual forma, se observaron y entrevistaron a los docentes asignados a dar clases en estos programas y en estos semestres. Además, se seleccionaron muestras textuales (ensayos) escritos por estos estudiantes de último semestre. A continuación se hace una descripción detallada de cada uno de los sujetos y los criterios para ser seleccionados. Posteriormente, se presentan dos cuadros, uno donde se determina el tamaño de la muestra de los ensayos, y el otro, donde se muestran todos los datos recogidos cada uno con su tamaño muestral.

Estudiantes

Jugaron un papel determinante en este estudio en cuanto a la información que suministraron, ya que estaban diariamente en contacto e interacción con sus docentes. La información recogida proporcionó muchos elementos de la manera como se imparte el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en las licenciaturas. A continuación se hace una descripción del tipo de estudiantes seleccionados para el estudio, a saber:

- Estudiantes de último semestre, próximos a obtener un título profesional.
- En proceso de formación como profesionales de la educación.
- Con una larga trayectoria y experiencia académica y que han adquirido las competencias profesionales y lingüísticas.
- Con una experiencia lectora y escritora en diferentes tipos de textos académicos y/o científicos.
- Con formación académica y profesional próximos a culminar estudios.

Docentes

Esta parte de la investigación fue la más relevante (Martínez, 1997). Entre los dos grupos estudiados (docentes y estudiantes), los docentes constituyeron el grupo más importante y decisivo a la hora de recoger información. No fue fácil lograr la información obtenida, especialmente cuando el tema a estudiar se relacionaba con su eficiencia docente, área que, invariablemente temen aunque ese no sea el caso; pero no fue nada fácil convencerlos. En general, los docentes esquivaban los cuestionarios y las entrevistas; más aún, si iban a ser grabadas. Lo que se pudo hacer fue conversar con ellos y convencerlos de la situación y del problema. En algunos casos, es hacerce su amigo para que proporcionen toda la colaboración posible. A fin de cuentas, se pudo se-

leccionar un grupo de docentes con los siguientes criterios a saber:

- De permanencia de tiempo completo o medio tiempo en la universidad.
- Regularmente den clases en estos semestres.
- Aceptaron ser observados y/o entrevistados.
- Admiten tener alguna dificultad para desarrollar los procesos de lectura y escritura con sus estudiantes.

Selección y tamaño de las muestras textuales: Ensayos escritos por los estudiantes de último semestre en las licenciaturas

Como se señaló anteriormente, las muestras textuales son aquellas en las que la unidad de muestreo no es un individuo sino un texto; en este caso, serían los ensayos escritos por los estudiantes de último semestre de las licenciaturas. Para la escogencia de la muestra se utilizó el muestreo aleatorio. Este método consistió en elegir una porción o muestra de los ensayos que escribieron los estudiantes. De acuerdo con Feller (1957, p.29, citado por Kerlinger, 1988), todas las muestras de un tamaño fijo no tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas. De acuerdo a la Tabla 2, el total de los ensayos escritos recogidos fue de 331. El análisis estadístico inferencial realizado determinó un tamaño muestral total de 68 ensayos, tal como se aprecia en dicha tabla.

Tabla 1
Datos recolectados-tamaño muestral

Licenciaturas	Encues- ta 1 Docentes	Encues- ta 2 Docentes	Encuesta 1. Estu- diantes	Encuesta 2 Estudiantes (Concepto de ensayo)	Entre- vistas Docentes	Entrevistas Estudiantes	Observa- ciones de clases	Muestras textuales (Ensayos)	Total datos recolectados por programa
Biología y Química	9	4	106	23	1	18	6	41	167
Matemáticas	11	3	118	32	1	15	13	16	193
Sociales	12	5	108	23	1	15	15	43	179
Español y Literatura	8	5	98	57	-	14	18	29	200
Cultura Física y Deporte	10	4	117	22	1	10	4	51	168
Música	11	3	10	7	-	1	X	27	32
Artística	9	2	49	18	1	1	X	24	80
Educación Especial	11	5	27	23	-	4	X	30	45
Educación Infantil	7	5	118	11	2	12	8	32	163
Idiomas	7	5	104	12	-	10	X	38	138
Datos Recolectados	95	41	855	228	7	100	64	331	1.390
Datos Procesados	95	41	781	228	7	100	64	68	1.316

Tabla 2
Tamaño de la muestra de los ensayos escritos
por los estudiantes de las licenciaturas

LICENCIATURA	ENSAYOS RECOGIDOS	PORCENTAJES RELATIVOS	TAMAÑO DE LA MUESTRA
Educación Infantil	32	0,0967	7
Ciencias Sociales	43	0,1299	9
Biología y Química	41	0,1239	8
Idiomas Extranjeros	38	0,1148	8
Música	27	0,0816	6
Artística	24	0,0725	5
Educación Especial	30	0,0906	6
Español y Literatura	29	0,0876	6
Cultura Física y Deporte	51	0,1541	10
Matemáticas	16	0,0483	3
Total	331	1,0000	68

Fuente: Información extraída del proceso de sistematización y análisis estadístico e inferencial. Kerlinger (1988), Hernández y Almeida (2005). Elaborado por el investigador.

PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez obtenidos los datos, se procedió a editarlos y organizarlos con el fin de facilitar su análisis e interpretación. La **transcripción** de los datos verbales recogidos en audio y video tuvo una duración de cuatro meses, trabajo que realizó un grupo de estudiantes de sexto y séptimo semestres de la Licenciatura en Español y Literatura de esa misma universidad. Este grupo de estudiantes pertenece a un colectivo de investigación que el autor coordina y que se denomina INGLEX (Investigación en lectura y escritura y lenguas extranjeras), categorizado en Colciencias.

Transcripción y descripción de datos verbales y no verbales-Ordenamiento conceptual y categorización de los **datos**.

Para el caso de las grabaciones de las clases observadas y las entrevistas, la transcripción de estos datos fue bastante difícil por problemas de audición. Algunas tenían mucha interferencia lo que generó atraso. Las transcripciones se llevaron a cabo de acuerdo al modelo de Martínez (1997), utilizando los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, descripción y anotaciones especiales. A continuación, se presenta una muestra de las transcripciones realizadas en algunas de las observaciones y entrevistas, con el propósito de mostrar el procedimiento que se hizo para la descripción de los datos recogidos en audio y video. Se aclara, que el resto de las transcripciones se muestran en los anexos.

RESULTADOS

En este capítulo, se presentan cada una de las categorías centrales que se utilizaron para el estudio del problema, como también, sus hallazgos. Cada uno fue analizado, discutido e interpretado con teorías y conceptos pertinentes para el estudio del problema. Además, se contrastaron con otros resultados de otras investigaciones relacionadas al problema en estudio. Los hallazgos de cada categoría establecieron un conjunto de aspectos muy significativos que permitieron comprender la manera como se dan las prácticas de lectura y escritura en las licenciaturas de una univer-

sidad en el Caribe colombiano. A continuación se presentan los hallazgos del estudio, a saber:

Carencia de lectura y escritura de textos en algunos programas de licenciaturas

Los estudiantes de algunos de los programas de licenciaturas admiten que existen muchas asignaturas en las que muy poco se lee y se escribe. Un caso muy claro es el del programa de Matemáticas. Los estudiantes señalan que la dedicación es casi exclusiva a la realización de problemas y ejercicios numéricos. Los estudiantes piensan que lo que más les interesa a los profesores es la manera como realizan estos ejercicios. Además, sienten que en estas carreras los procesos de lectoescritura son algo secundario y que sus docentes muy poco tienen en cuenta estos procesos para el desarrollo de los contenidos. Estas afirmaciones se señalan en el análisis de los registros de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

(...) bueno, muy poco leo y escribo en clases ya que esto se debe a que matemática; más que todo nos dedicamos es a realizar ejercicios, problemas, todo lo que se debe con las cuestiones de números.

(...) no, porque el tema de la lecto-escritura es algo secundario en la carrera en la que ya estoy y no es algo que se tiene muy en cuenta, solo nos dedicamos a hacer ejercicios y problemas.

(...) la verdad con poca frecuencia, ya que lo que más les interesa a los profesores es la manera de como realizamos los ejercicios de cálculo.

Igual situación se presenta en otros programas de licenciaturas donde los estudiantes admiten que solo se dedican a estudiar los movimientos, motricidad, las manualidades, los diferentes tipos de bailes y danzas, pero que muy poco llevan a cabo un proceso detenido y profundo de la lectura de estos temas. Otros estudiantes, sin embargo, señalan que sí leen y escriben muchísimo, solo que en pentagramas musicales.

(...) la verdad, en mi carrera de...muy poco leemos tenemos muchas materias en las áreas donde leemos es las pedagógicas. Pero nosotros, del resto de las clases, nosotros estudiamos es la motricidad de los niños, estudiamos los bailes, danzas, lo que es baile típico, típicos de Colombia.

(...) nosotros estamos en una carrera donde no tenemos el hábito de la lectura, no lo tenemos mucho, porque nosotros... pues en licenciatura en artística es una carrera que por lo general es muy práctica; utilizamos mucho lo que son las manualidades, a trabajar con las manos con el cuerpo, lo que son danzas lo que son lo que son danzas lo que son bailes... eh, entre otros.

(...) La lectura y la escritura en el transcurso de mi carrera no ha sido realmente primordial, dado a que la mayoría del contenido abordado en las clases recibidas en su mayoría son musicales, por tanto escribo y leo la mayoría de las veces en pentagramas musicales.

Estos resultados nos demuestran que en la mayoría de los programas de licenciaturas hay asignaturas que solo se dedican a su actividad práctica y no le dan valor a la

lectura y la escritura de los contenidos que estas presentan. Es así como los estudiantes de estos programas han manifestado la debilidad que tienen de estos procesos lectores y escritores por cuanto no se les da la suficiente importancia a dichos procesos en el desarrollo de los contenidos de estas asignaturas.

Poca ayuda y/o apoyo de parte del docente en los procesos lecto-escriturales de los estudiantes

Los estudiantes de las licenciaturas piensan que gran parte de las dificultades que presentan en su proceso lecto-escritor se debe a que en su programa los profesores les ayudan poco a leer y escribir los textos que se les asignan. Admiten que lo poco que saben lo aprendieron en la institución donde cursaron su bachillerato. Ellos piensan que esta falta de asistencia en los procesos de lectura y escritura no solo les ha generado dificultades para leer los textos que les asignan sus profesores, también sienten que en consecuencia les cuesta escribir su trabajo de grado.

(...) en la universidad, no nos han ayudado en nada para el proceso lector y escritor; lo poquito que uno tiene es lo que pudimos dar en el colegio, ya que tampoco fue el mejor aprendizaje -que puede o no servir- para tener un buen proceso de lectura y escritura.

(...) en mi opinión el programa al cual pertenezco no me ha proporcionado las competencias necesarias; considero que las pocas competencias las traigo conmigo desde mi bachillerato, por lo cual se me ha dificultado la redacción de mi proyecto de grado.

(...) y cómo tenerlo, si nunca nos enseñaron o nunca nos corrigieron cómo deberían hacerse. No enseñan cómo se debe hacer.

Llama la atención que los estudiantes entrevistados creen que no se dan estos procesos de lectura y escritura por cuanto los trabajos escritos que presentan a sus profesores (ensayos, resúmenes, entre otros escritos), muchas veces no son devueltos con las anotaciones y/o recomendaciones. Por tanto, no saben qué tipo de correcciones les hicieron, como tampoco les dicen si estaba bien hecho o no. Puntualizan los estudiantes al respecto, que en muchas ocasiones cada vez que presentan trabajos escritos a sus profesores, reciben como respuesta que en octavo semestre los ensayos deberían ser excelentes.

Lectura y escritura por cumplimiento u obligación

Por otro lado, ellos admiten que la mayoría de los textos que leen y escriben lo hacen por **cumplimiento u obligación**, ya sea para solventar un examen o cumplir una tarea asignada por su profesor. Los estudiantes de las licenciaturas admiten en las entrevistas que sus profesores no solo los obligan a leer sino que les exigen y hasta les imponen los textos. Algunos de ellos piensan que esto lo hacen por el requisito de la nota, mientras que otros sienten que las lecturas que les exigen sus profesores solo hacen parte de la rutina del docente, algo para salirle al paso al requisito de la calificación, razón por la cual escogen lecturas poco agradables. La mayoría de ellos admite que los textos que

les asignan son de poco agrado y de difícil entendimiento lo que les ocasiona aburrimiento.

(...) en mis herramientas de trabajo que para mí son muy importantes, la escritura muy seleccionada y como ustedes se han dado cuenta, los obligo a que la lean y no solamente a que la lean sino además que las comenten, y no solamente que las lean y las comenten en forma escrita sino que lleguen al curso a hablar y a dialogar y a discutir sobre eso.

(...) mi proceso de lectura y escritura dentro de la universidad en estos momentos ha evolucionado poco a poco, pues no siento motivación alguna para hacerlo ni tampoco los profesores hacen este proceso agradable, pues siempre nos dan toda la orden como una actividad obligatoria, mas no porque sintiéramos placer en llevarlo a cabo tanto en lectura como en la escritura.

(...) muchas veces por obligación porque me imponen textos.

(...) es a veces aburrido leer cosas que no valen la pena, o lecturas que piden los profesores como por salir del paso; pienso que se debe tener un objetivo para poder ver buenos resultados.

(...) en mi carrera he leído código para amator, varios artículos.... Psicológicos, pedagógicos, pero sencillamente no de mi interés, motivados, o más bien obligados por un trabajo o una evaluación.

(...) en cuanto a la lectura, creo que eso es de gusto más que de imponerse, ya que por mucho que los docentes de la universidad digan y aconsejen a las estudiantes que lean, solo se

hacen por obligación y solo se lee a la fuerza en muchos casos, los documentos que estos dejan.

Ausencia de procesos de lectura y escritura en los Programas Curriculares y el Pénsum (Malla Curricular)

Los estudiantes de las licenciaturas piensan que la poca formación lectora y escritora que han obtenido durante su carrera es debido a que en el pénsum no están incorporadas asignaturas para el avance de estos procesos. Lo que más apunta a determinar la causa principal de estas dificultades que presentan los estudiantes en estas habilidades es la falta de desarrollo en las cátedras de cada docente en las diferentes disciplinas. En el entorno académico de los programas de licenciaturas se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje oral y escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y del conocimiento en estos entornos académicos. De acuerdo con las entrevistas, los estudiantes admiten que tienen poca ayuda en los procesos de lectura y escritura para aprender a construir textos en este tipo de entornos. Al parecer, los docentes suponen que los estudiantes ya han adquirido habilidades para construir estos tipos de textos y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos.

Al parecer, a los alumnos se les enseña poco cómo hablar científicamente, cómo elaborar frases y párrafos científicos y/o académicos, cómo combinar términos y significados, cómo hablar, argumentar, analizar o escribir en idioma científico. Parece que se da por sentado que simplemente “van a caer en la cuenta” de cómo hacerlo y de los patrones temáticos de la materia (Lemke, 1997). A estos estudiantes

de las licenciaturas no se les ayuda a descifrar los códigos que cada disciplina maneja y que se encuentran inmersos en los textos. Al respecto, Bizzell (1982) argumenta que las dificultades de escritura de los estudiantes a menudo no solo se derivan de los procesos defectuosos o ineficaces, sino también de la falta de familiaridad con las convenciones del discurso académico. Por su parte, Johns (1997) señala que la comprensión de la naturaleza de la alfabetización implica saber cómo el conocimiento se representa en las distintas disciplinas y contextos. Es estar familiarizado con las estrategias necesarias para comprender y organizar los textos, a sabiendas de los contextos sociales en que los textos se producen y se leen, conocer a la comunidad y la cultura y saber diferenciar ciertos textos y tipos de textos.

(...) Del proceso formativo que me ha ofrecido la universidad puedo decir que referente al proceso de lectura y escritura desde el ámbito de mi carrera ha sido un poco pobre a pesar de las buenas intenciones de algunos profesores en querer implementar metodologías y estrategias que promuevan estos dos aspectos tan importantes dentro del campo de la docencia. Considero que no existe una buena coordinación al momento crear e implementar en las mallas curriculares, las cuales deben fomentar la lectura y la escritura como fuentes enriquecedoras de conocimientos, quizás como estudiantes.

(...) Pienso que la problemática se debe a que en el pensar académico permanentemente debe haber asignaturas que propicien estas competencias y que los docentes aporten acorde a sus capacidades escriturales nuestro proceso.

(...) yo soy reintegrada y en mi anterior etapa sí teníamos una cátedra de comunicación pero durante solo un semestre.

Comprendo, y es un deber la formación independiente pero el maestro es un apoyo y no solo el maestro sino su método, didáctica y plan de trabajo.

(...) En el 2007 cursamos asignaturas en las cuales nos capacitaban para desarrollar y estimular nuestro proceso lecto-escritor, las cuales los semestres siguientes fueron exiliadas del pensum.

Áreas de mayor desarrollo del proceso lecto-escritor

De igual forma, los estudiantes creen que su poca formación lectora y escritora se debe a que son pocas las asignaturas en que se desarrollan estos procesos; según los estudiantes, la mayoría de estas asignaturas son muy prácticas tal y como se ve en el aspecto anterior. Ellos admiten que las asignaturas donde más leen y en las que más han recibido ayuda para escribir son las asignaturas que tienen que ver con el área de pedagogía, sobre todo el área de Desarrollo Humano e Investigación por cuanto deben elaborar reflexiones pedagógicas y escribir su trabajo de grado.

(...) hay algunas, muy pocas asignaturas en las que sí nos requiere escribir textos, sobre todo, largos, pero en general, no mucho. Solo en ciertas asignaturas.

(...) las áreas donde leemos es las pedagógicas pero del resto de las clases, nosotros estudiamos es la motricidad de los niño.

(...) pues la verdad en mi carrera que es educación artística muy poco leemos, muy poco leemos, tenemos muchas materias. En las áreas donde leemos es las pedagógicas pero nosotros del resto de las clases nosotros estudiamos es la motrici-

dad de los niños; estudiamos los bailes, danzas, lo que es baile típico, típicos de Colombia.

(...) creo que las pedagogías, son las que más o menos se acercan a esos procesos.

(...) claro que sí, la parte de desarrollo humano, pedagogía son la que siempre más me han ayudado; ahí nos incitan a que tú escribas ensayos o cualquier otro tipo de documento.

Importancia de la lectura y la escritura en la carrera y su formación como docente

A pesar de que los estudiantes piensan que su proceso lector y escritor no ha sido el más adecuado, reconocen que la lectura y la escritura son aspectos importantes tanto para su carrera como para su proceso de formación como docentes, y para su vida personal. De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de las licenciaturas, 609 estudiantes, equivalente al 77,98 %, reconocen como sumamente importante la lectura y 619 estudiantes, equivalente a 79,26 %, afirman también que la escritura es de suma importancia para su carrera profesional.

Tabla 5
Importancia de la lectura y la escritura en su carrera

	Lectura	%	Escritura	%
[Sumamente importante]	609	77,98	619	79,26
[Importante]	139	17,80	125	16,01
[Poco importante]	25	3,20	21	2,69
[NO es importante]	5	0,64	3	0,38

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

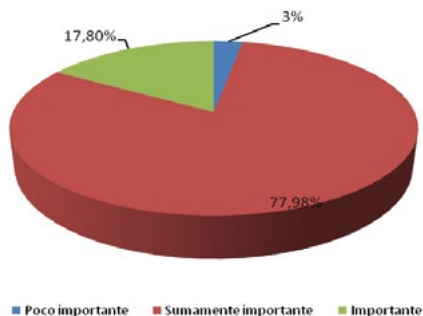


Gráfico 1
Importancia de la lectura

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

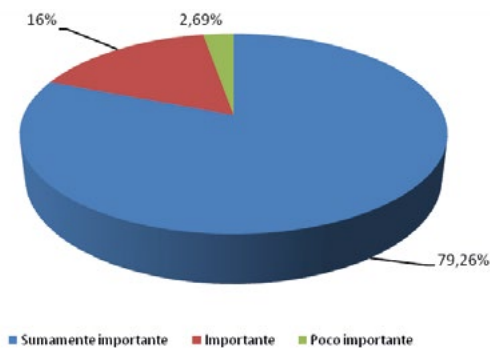


Gráfico 2
Importancia de la escritura

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Las entrevistas también corroboran la importancia de la lectura y la escritura en la formación como docentes y su vida personal. Para los estudiantes de licenciaturas, la lectura y la escritura son los mejores instrumentos para la formación y adquisición del conocimiento. Piensan que aprender estas competencias les permite a analizar, a comprender y a ser creativos. Además, creen que el manejo de

estas competencias de lectura y escritura les ayudarían a tener un buen manejo del discurso, interpretación, argumentación y proposición de ideas, asimismo, les ayudaría a enriquecer su léxico, competencias fundamentales para su formación como docentes.

(...) la lectura y la escritura se encuentran inmersas en cada aspecto de la educación y en el desarrollo de trabajos, proyectos, actividades, etc. Esta competencia es fundamental en nuestras carreras, ya que si tenemos buena competencia lectora se nos hará más fácil realizar y desenvolvemos en la profesión que desempeñemos y en nuestra comunicación con los demás.

(...) el saber leer y escribir bien, es uno de los ingredientes esenciales para desempeñar un buen papel en este campo.

(...) para ambas, vivimos en un mundo globalizado y que te está exigiendo, el cual te está exigiendo día a día que debes ser una persona competente para ocupar cualquier puesto, ya sea de vigilante, ya sea de empresario, ya sea de maquinista; si lo miramos desde ese aspecto me parece pues que, deberían estas competencias deben complementarse muy bien, el leer y el escribir.

(...) sabemos que la lectura nos ayuda a desarrollar mejor nuestro diálogo e interpretación de lo que nos transmitirán los demás facilitando nuestra relación interpersonal que son muy necesarios para nosotros como futuros docentes, ya que me tengo que enfrentar a diferentes personalidades en el aula como futuro profesor, ayudándome a entender mejor los distintos interrogantes que mis futuros alumnos me plantearán y

facilitando la transmisión del conocimiento a los estudiantes para que tengan una buena satisfactoria búsqueda de superación personal.

A continuación, se presenta la concepción de ensayo que tienen los estudiantes de las licenciaturas. Tal y como se explicó en el capítulo de metodología, se aplicó una encuesta a estudiantes de últimos semestres de las licenciaturas en la Facultad de Educación de la universidad objeto de estudio. La encuesta estuvo orientada por dos preguntas abiertas acerca de la concepción que tienen del ensayo. Estas fueron:

1. ¿Qué piensas de lo que es un ensayo?
2. ¿De qué manera lo elaboras?

El número total de estudiantes que respondió fue de 228, todos pertenecientes al último semestre de los diferentes programas de licenciaturas en la Facultad de Educación. La pregunta de la encuesta tuvo como objetivo establecer las concepciones que tienen los estudiantes del ensayo y la manera como lo elaboran. A los encuestados se les pidió que escribieran –en no más de una cuartilla– lo que pensaban del ensayo y cómo lo elaboraban. Las respuestas fueron tabuladas y analizadas mediante la estadística descriptiva e inferencial (Hernández & Almeida, 2005; Kerlinger, 1988). Estos fueron los hallazgos:

Concepciones de los estudiantes sobre el ensayo y su elaboración

Tabla 6
Concepción que tienen los estudiantes de licenciaturas acerca del ensayo

CONCEPTO DE ENSAYO	Frecuencia	Porcentaje
"es un resumen que consta de"		
C. Introducción, desarrollo y conclusión	198	86,84
D. Ideas principales de un tema, con citas y bibliografía	166	72,80

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)



Gráfico 3
Concepción de ensayo

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988).

Los resultados de las encuestas que se presentan en la Tabla 6 demuestran que de los 228 estudiantes encuestados, a 198 de ellos (86,84 %), les parece que el ensayo es una especie de **resumen** de un texto o un tema. Para esta población, el ensayo o resumen, como ellos lo conciben, está compuesto por una **introducción, el desarrollo de la idea central o principal y una conclusión**. De igual forma, 166 estudiantes, equivalente al 72,80 % de la misma población encuestada, también tienen la concepción de que en dicho escrito

(ensayo) se **resumen las ideas principales de un tema y que al final se citan los autores que hablan de ese tema.**

De acuerdo con los escritos de los estudiantes de las licenciaturas, el concepto de ensayo está relacionado con un breve resumen o un breve texto escrito, en el que para construirlo toman las ideas principales del texto, las agrupan por párrafos y lo convierten en un texto escrito. La concepción formal que tienen para construir el ensayo es que este debe tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. A continuación, presentamos algunos escritos de los estudiantes acerca de lo que piensan de la escritura de un ensayo.

(...) son las ideas que redactamos en pequeños párrafos, utilizando las ideas principales de un texto.

(...) un ensayo es un escrito en donde tenemos que plasmar la idea principal o central para argumentar el texto o temática tratada y leída por el estudiante.

(...) el ensayo es un escrito breve que trata de cualquier tema que se vaya a desarrollar donde se llevará una idea central del tema y argumentar la idea propia.

(...) un ensayo es el conjunto de ideas principales, las cuales son generadas por una experiencia vivida de la cual podemos redactar unas palabras para tratar de resumir esa vivencia.

(...) para mí el ensayo es un breve resumen donde plasman las ideas principales del tema dicho por autores que hablen acerca de ese tema, y que al final estos autores deben ser citados para hacerle reconocimiento a ellos de lo que han tratado en el tema.

(...) parte introductoria en donde empiezo a partir de mis propias ideas de lo que pienso, de lo que me parece que podría enlazarse con lo que va a ser el desarrollo del ensayo y hago una parte final, la cual sería la conclusión de todo lo que he plasmado en la parte del preámbulo y en el desarrollo del ensayo del tema.

(...) pues primero me documento de información que me sirva para reforzar el texto, y lo esencial, empezar por una introducción, un desarrollo, terminar con una conclusión.

(...) inicio como con una introducción, después hago algo que como un nudo y después como así una conclusión.

(...) lo primero que imagino en mi mente es un texto con una cantidad de páginas o motor llamadas cuartillas que colocan el proceso en el cual nosotros debemos resumir una temática que sea exigida por el docente, haciendo o creando una secuencia que está compuesta por una introducción, una idea central y una conclusión.

(...) pues primero organizo mis ideas desde el punto de vista, pues más viéndolo desde varios puntos de vista. Las escribo y después las voy organizando y las voy uniendo en un párrafo.

(...) teniendo en cuenta que en cada párrafo haya una idea central y que de pronto que en el primer párrafo puedo plantear la idea central y en los otros párrafos voy planteando ideas secundarias que van apoyando a la primera y que me permitan al final hacer una amplia conclusión.

Tabla 8

Concepción que tienen los estudiantes de licenciaturas acerca de la elaboración del ensayo

3. INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN			181	78,90 %
4. SACAR LAS IDEAS PRINCIPALES Y ORGANIZARLAS POR PÁRRAFOS			175	77,26 %

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

La mayoría de los estudiantes piensan que para elaborar un ensayo debe iniciarse con una parte introductoria a partir de las ideas propias acerca de lo que se abordará en el cuerpo del texto y de lo que le parece al estudiante que podría enlazarse con lo que va a ser el desarrollo del ensayo; luego, elaboran una parte final, que entienden como la conclusión de todo, allí se plasmaría la parte del preámbulo y el desarrollo del tema. Como se aprecia en la Tabla 7, 181 estudiantes (78,90 %) lo afirman. A continuación, se muestran textos escritos por los estudiantes acerca de lo que piensan sobre el concepto y escritura de un ensayo.

(...) pues primero me documento de información que me sirva para reforzar el texto, y lo esencial, empezar por una introducción, un desarrollo, terminar con una conclusión.

(...) inicio como con una introducción, después hago algo como un nudo y después como así una conclusión.

(...) además, debe tener una introducción de la cual tiene que estar una hipótesis, un desarrollo en el que se expone o se desenlaza dicha hipótesis y un desenlace o conclusión en la que se da una solución a la hipótesis.

(...) lo primero que imagino en mi mente es un texto con una cantidad de páginas o motor llamadas cuartillas que colocan el proceso en el cual nosotros debemos resumir una temática que sea exigida por el docente, haciendo o creando una secuencia que está compuesta por una introducción, una central y una conclusión.

(...) por lo general siempre empiezo haciendo una parte introductoria en donde empiezo a partir de mis propias ideas de lo que pienso de lo que me parece que podría enlazarse con lo que va a ser el desarrollo del ensayo y hago una parte final, la cual sería la conclusión de todo es que he plasmado en la parte del preámbulo y en el desarrollo del ensayo del tema.

(...) bueno, los ensayos que he hecho, lo primero que hago es una breve introducción quizá muy subjetiva, muy particular y después sí lo que hago es cumplir el objetivo de dicha temática.

De igual forma, 175 estudiantes (77,26 %) manifiestan que cuando elaboran un ensayo lo primero que hacen es extraer las ideas principales y organizarlas por párrafos tal y como lo muestran los comentarios que hicieron en la encuesta 2 sobre lo que piensan del concepto y escritura de un ensayo, a saber:

(...) pues primero organizo mis ideas desde el punto de vista, pues más viéndolo desde varios puntos de vista; las escribo y después las voy organizando y las voy uniendo en un párrafo.

(...) sacar una lluvia de ideas principales comienzo a escribir, conforme venga y así a medida que vaya desarrollando.

(...) teniendo en cuenta que en cada párrafo haya una idea central y que de pronto que en el primer párrafo puedo plantear la idea central y en los otros párrafos voy planteando ideas secundarias que van apoyando a la primera y que me permitan al final hacer una amplia conclusión.

A continuación, se presenta una figura que despliega la relación del concepto que tienen los estudiantes sobre ensayo y su concepción para su elaboración.

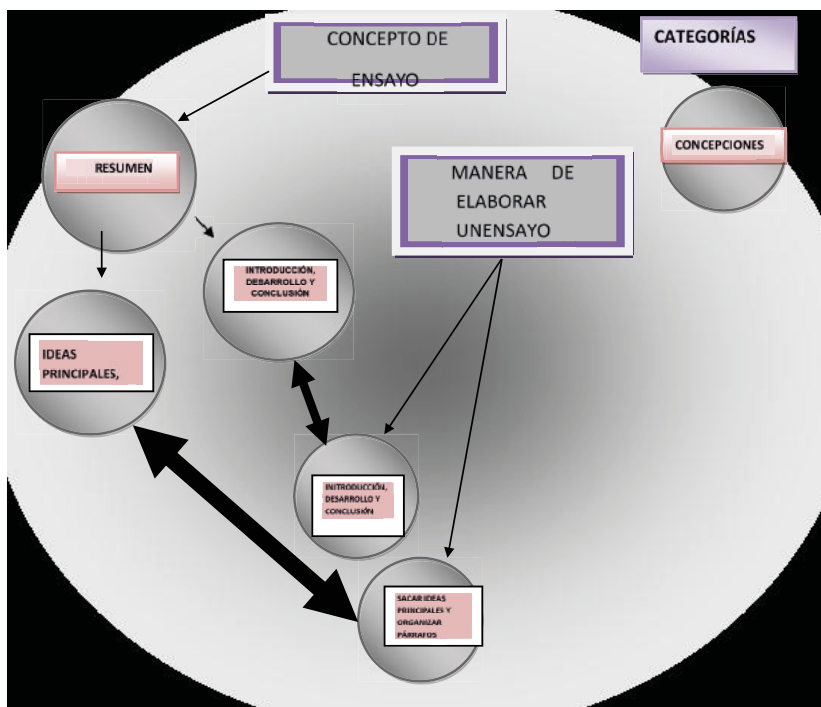


Figura 2
Concepciones de los estudiantes acerca de Ensayo y Manera de Elaborarlo

Fuente: Elaborado por el investigador

Como se puede ver en la Figura 2, existe una relación entre lo que piensan los estudiantes acerca de lo que es ensayo y la manera como lo elaboran. El pensamiento que tienen los estudiantes en general sobre el ensayo es el de un resumen o “un breve escrito”, como ellos lo llaman del texto o tema leído. Las respuestas que los estudiantes proporcionan en ambas preguntas permiten comprender que así como ellos tienen el concepto de ensayo, de igual forma lo tienen para su elaboración. Esto significa que los estudiantes de licenciaturas tienen concebido un patrón definido de escritura de un ensayo que está constituido por una **introducción, el desarrollo de la idea central o principal del tema y una conclusión**. Al parecer, los estudiantes de las licenciaturas tienen arraigado este tipo de patrones para la elaboración de un ensayo, ya sea porque así lo han venido desarrollando en todas sus etapas de formación lecto-escritora en la universidad o porque en algún momento durante el paso por la escuela o el bachillerato adquirieron estos patrones que no se apartan de la composición y estructura de un ensayo académico tipo argumentativo y/o expositivo.

Concepciones de los docentes de las licenciaturas acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura de textos

Seguidamente, se dan a conocer las concepciones que tienen los docentes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad.

La ortografía y la caligrafía, básicas en la redacción de un texto escrito y la cualificación de la persona

Los docentes de las licenciaturas creen que la ortografía y la caligrafía son fundamentales para la redacción de un texto escrito. Estos docentes piensan que una buena redacción es aquella que tiene una buena ortografía y caligrafía. La mayoría de los docentes de las licenciaturas admiten que muchos de sus estudiantes –aun estando en niveles superiores– redactan mal, es decir, tiene mala ortografía y caligrafía; asimismo, no saben expresar de manera clara las ideas.

(...) se les evalúa la redacción porque, increíble pero todavía redactan mal. O sea, ellos creen que las ideas están bien claras y plasmadas, se dan para varias interpretaciones.

Algunos redactan pero no llegan, no aterrizan en lo que quieren decir, se les vigila mucho la ortografía, lo mismo en las clases hay muchas fallas, pero como es en lo general, es la redacción.

(...) increíble, ya casi terminan pero todavía redactan mal con pésima ortografía.

(...) ortografía es precaria, al igual que la caligrafía; se les dificulta redactar, no tienen claridad sobre la escritura de un ensayo o la diferencia que existe con otros tipos de textos.

La Tabla 8 señala que un alto número de docentes, 93 de ellos (equivalente a 97,89 %) se fijan mucho en los errores ortográficos y caligráficos de los escritos que elaboran sus estudiantes.

Tabla 8

Aspectos en que se fija el docente
en la escritura de sus estudiantes

Encuesta 1

	Frecuencia	Rep. Porc.
[La ortografía y caligrafía]	93	97,89
[Coherencia]	81	85,26
[El contenido]	79	83,16
[La organización]	58	61,05

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

De igual forma, la encuesta 2 aplicada a los docentes también da cuenta de este aspecto; la Tabla 9 muestra que de los 41 docentes encuestados, 39 de ellos se fija en la redacción que tiene el escrito realizado por sus estudiantes; sin embargo, 28 se fijan en la ortografía, la caligrafía y los signos de puntuación, lo que corrobora una vez más, que para los docentes estos aspectos son fundamentales e importantes en la buena redacción de un texto escrito.

Tabla 9

Aspectos que el docente tiene en cuenta
en los escritos que elaboran sus estudiantes

Encuesta 2

	Frecuencia	Rep. Porc.
Redacción	39	95,1
Ortografía, caligrafía y signos de puntuación	28	68,3

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988).

La encuesta 1 aplicada a los estudiantes de las licenciaturas también señala que uno de los aspectos en que se fijan los profesores es la ortografía. De acuerdo con los resultados

de la encuesta aplicada a los 781 estudiantes de las licenciaturas, cuando ellos realizan los escritos, 424 estudiantes admiten que sus profesores se fijan en la ortografía y los signos de puntuación. Estos resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10
Aspectos de tus escritos que se fijan más tus profesores
Encuesta a estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
[La ortografía y signos de puntuación]	424	54,0
[El contenido]	612	77,46
[Coherencia en las ideas]	106	14,0
[Organización del contenido del texto]	377	48,0

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Un grupo de docentes piensan que la ortografía y la caligrafía identifica y califica al docente tanto en lo personal como en lo laboral. Ellos admiten que si un docente no tiene una buena ortografía y una buena caligrafía no podrían tener un buen trabajo.

(...) la escritura va por el mismo lado; un estudiante que no sea capaz de expresar bien y redactar bien su ideas de forma clara, con una buena ortografía, que con una buena caligrafía, yo digo que su futuro como profesional puede tener muchas dificultades porque hoy en día los psicólogos hasta a partir de la letra nos quieren analizar y mucha gente es consciente de eso, cuando ya están allá arriba, dicen no, cuando yo vaya a buscar mi trabajo al exponer mi firma, mi sola firma desdice

mucho del profesional que es, o sea, yo considero que esto es muy importante.

Empleo y utilización de modelos anteriormente adquiridos de enseñanza y de aprendizaje para la lectura y escritura de textos

Podría decirse que la concepción que algunos de los docentes entrevistados tienen acerca de la lectura y la escritura se debiera a que tuvieron este mismo tipo de enseñanza, ya sea en su escolaridad, o en el paso por la universidad. Se comprende, entonces, que la idea de enseñanza de la escritura de un texto deviene de la forma como al docente le enseñaron esta competencia. Veamos lo que un docente nos dice a este respecto:

(...) pero si por ejemplo tengo tantos años de experiencia, además de cuando me enseñaron a mí que me trataron de enseñar siempre una buena redacción con una buena ortografía yo he tratado con mis estudiantes siempre trabajar, alrededor de, y fuera de eso.

Es así como estos docentes experimentan y repiten este tipo de enseñanza y aprendizaje que adquirieron convirtiéndola en un modelo o una didáctica de enseñanza y aprendizaje para las clases con sus estudiantes.

Falta de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes

La mayoría de los docentes entrevistados tiene la creencia de que sus estudiantes llegan a la universidad con muchas falencias en comprensión lectora y escritura de textos.

Piensen que el problema no es de la universidad sino que **“el problema viene desde atrás”**¹. Manifiestan que lo que se hace con los estudiantes en primaria y secundaria va a **“redundar”**² y se va a reflejar en la universidad, por tanto, puntualizan que al estudiante le corresponde y debe prepararse y profundizar en estos procesos antes de que llegue al pregrado.

(...) yo creo que eh el problema no es de la universidad, **el problema viene desde atrás**, de lo que se hace con el estudiante en Primaria y en la Secundaria va a redundar, o sea se va a reflejar en la universidad. Un estudiante que... no lea y que no escriba comprensivamente debe prepararse desde antes. A la universidad le corresponde, a él..le corresponde profundizar ese proceso.

(...) los desempeños escriturales de las estudiantes generalmente son básicos; tienden a confundir un ensayo con un resumen, no poseen en su mayoría visión crítica, tienen poca capacidad para presentar sus propios puntos de vista, **tal vez porque llegan a la universidad con falencias en estos procesos que forman parte de las competencias comunicativas**. Tienen mucha dificultad para proponer ideas.

Estas afirmaciones demuestran que los docentes universitarios siempre están culpando de la mala preparación de los procesos de lectura a los estudios anteriores, ya sea en la escuela o institución donde haya terminado. Muchos docentes de las licenciaturas aún tienen la creencia de que el

1 El docente se refiere a la anterior preparación que tuvo el estudiante en estas competencias.

2 El docente quiere decir repercutir o incidir.

problema en mención se debe a la falta de conocimientos que el estudiante trae de los estudios anteriores que ha realizado en la Primaria y Secundaria. Los docentes suponen que los estudiantes ya deben tener los elementos para leer y escribir.

Ausencia de procesos de lectura y escritura al considerar que son “Asignaturas Prácticas”

Ya se había mencionado anteriormente la concepción de los estudiantes. De igual forma, los docentes de algunas licenciaturas asumen que por las características de su **“asignatura práctica”** no hacen uso de procesos de lectura y escritura. Para estos docentes, no son relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura y que por lo tanto, no les hacen falta por cuanto solo se dedican a realizar ejercicios y problemas matemáticos. De igual forma, otros docentes de otros programas piensan lo mismo, no hacen énfasis en promover y desarrollar estos procesos lectores y escritores porque su asignatura no lo amerita, ya que se dedican a realizar cantos, danza, ejercicios físicos y deportes, como también al arte, o tocar ciertos instrumentos musicales, las manualidades y al desarrollo gráfico, etc. Veamos algunas voces de los docentes:

(...) solo nos limitamos a hacer ejercicios en el tablero.

(...) el carácter de mi clase es bastante práctico, se busca ofrecer pautas para el desarrollo plástico infantil, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo gráfico expresivo del niño; por lo tanto, los procesos lecto-escriturales en las estudiantes son bastante limitados.

Para los docentes de algunas licenciaturas el tema de la lecto-escritura es algo secundario en la carrera. Señalan que en sus programas leen y escriben muy poco en clases. Ellos dicen que se dedican a realizar ejercicios, problemas y todo lo que tiene que ver con las cuestiones de números. Otros docentes también manifiestan que solo utilizan materiales para realizar manualidades, y en otras áreas la mayoría de los contenidos abordados en las clases recibidas en su mayoría es musical. Puntualizan, que leen y escriben en pentagramas musicales.

(...) nosotros estamos en una carrera donde no tenemos el hábito de la lectura, no lo tenemos mucho, porque nosotros, en licenciatura en artística, es una carrera que por lo general es muy práctica. Utilizamos mucho lo que son las manualidades, a trabajar con las manos, con el cuerpo lo que son danzas, lo que son bailes entre otros.

Estos docentes tienen la concepción de que los procesos de lectura y escritura no les son indispensables y mucho menos necesarios para su proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Sin embargo, reconocen y admiten que a pesar de ser una “asignatura práctica”, los estudiantes requieren leer para fundamentar sus teorías.

(...) sin embargo, se necesita leer para fundamentar teóricamente cada tema, para entender los procesos del niño en cada una de las actividades y las relaciones existentes entre la edad y la aplicación de la técnica.

Importancia de la lectura y la escritura de textos en la carrera

Tabla 11

Importancia de la lectura y escritura de textos en el programa.

Encuesta 1

	Frec. Obs.	Rep. Porc.
[Sumamente importante]	63	66,32
[Importante]	30	31,58
[Poco importante]	2	2,11
TOTAL	95	100,00

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 1 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

La Tabla 11 antes señalada, muestra que de los 95 docentes encuestados 93 conciben la lectura y la escritura como sumamente importantes en los programas de licenciaturas. De igual forma, los resultados de la encuesta 2 aplicada a los 41 docentes de las licenciaturas y que se muestran en la Tabla 12, revelan que los docentes piensan la escritura y la lectura como aspecto determinante para la formación profesional e integral del estudiante: 40 docentes (97,6%) de ellos lo confirman.

Tabla 12

La lectura y la escritura son determinantes para la formación académica y profesional del estudiante universitario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
SÍ	40	97,6	97,6
NR	1	2,4	100
Total	41	100	

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Los resultados de la encuesta 2 aplicada a los docentes y que se señalan en la Tabla 13, muestran que de los 41 docentes encuestados, 14 de ellos conciben la lectura y la escritura como determinantes en los programas de licenciaturas por cuanto son las herramientas básicas que van a ayudar al estudiante en su formación académica y profesional. 11 de ellos (27,5 %) admiten que estos procesos de lectura y escritura ayudan al estudiante a desarrollar las competencias básicas y 14 de los docentes (35,0 %) afirman que la lectura y la escritura aumentan conocimiento, léxico y vocabulario, así como también mejoran la ortografía de los estudiantes.

Tabla 13
La lectura y la escritura para la formación académica y profesional del estudiante universitario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
La lectura y la escritura son procesos cognitivos y herramientas básicas que ayudan al estudiante en la formación integral, académica, profesional y cotidiana.	14	35,00	
Ayudan al estudiante a desarrollar las competencias básicas.	11	27,50	
La lectura y la escritura amplían y aumentan el conocimiento. Sirven para informarnos y para que expresemos nuestros deseos, opiniones, pensamientos y conocimientos. Contribuye en la redacción y argumentación. La lectura mejora la escritura, léxico (vocabulario) y la ortografía de los estudiantes.	14	35,00	
La lectura y escritura ayudan a la investigación	2	2,50	100,00
Total	41	100,00	

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Son múltiples y diversas las concepciones que tienen los docentes y los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. Estas consideraciones son una alerta para que la educación superior implemente un proceso de reforma continua. Es la reforma que está reconsiderando que no solo veamos la forma de transmitir los contenidos sino más bien la forma de aprenderlos, enseñarlos y gestionarlos. Por tanto, tenemos que reconocer prontamente que en la educación superior deben venir fuertes vientos de cambio, de nuevas formas de enseñar y aprender (Pozo et al., 2006).

Pozo et al. (2006) consideran que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sean estas interpretadas desde cualquier enfoque, son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento. Más allá de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores y alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente arraigadas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa. Sin duda, tanto los profesores como los alumnos de las licenciaturas tienen sus propias teorías e ideas sobre lo que es aprender y enseñar, pero muchos de ellos no saben que las tienen ni en qué consisten; son las llamadas teorías implícitas. Estas teorías o creencias proceden tanto de la instrucción formal recibida

sobre los procesos educativos, como de la propia práctica y experiencia diaria que como profesores y alumnos tienen de su práctica cotidiana con la que de hecho muchas veces colisionan. En la mayoría de los estudiantes se han arraigado las mismas formas de aprender tal y como las han venido haciendo durante su proceso de formación constituyéndolas en su propio currículo oculto que los ha guiado sin nunca discutir si verdaderamente es lo pertinente, o sin saber que lo que están o no haciendo bien o mal (Pozo et al., 2006). Esto es lo que hace una práctica repetida día tras día sin nunca ser discutida por quienes las realizan.

(...) yo soy un pedagogo por vocación, por ejercicio he aprendido que la mejor estrategia es la motivación permanente y ejemplo permanente; si no se lee, si no se estudia, si no se lee, si no se escribe, difícilmente un profesional va a llegar a ser un buen profesional que es lo que se quiere. Yo creo que logro desde un primer momento motivar en esa dirección, motivar en esa dirección a los estudiantes.

(...) pero si por ejemplo como tengo tantos años de experiencia, además de cuando me enseñaron a mí que me trataron de enseñar siempre una buena redacción con una buena ortografía yo he tratado con mis estudiantes siempre trabajar alrededor de eso.

Resulta evidente que todos somos producto de unas formas culturales de entender el aprendizaje que están profundamente arraigadas en nuestra mentalidad, pues respondemos a una tradición de modelos de enseñanza aprendidos. Tanto los docentes como los estudiantes de las licenciatu-

ras enseñan y aprenden en gran medida reproduciendo el modelo que vivieron cuando eran alumnos, de tal suerte que replican las mismas prácticas que han venido realizando durante todo su proceso de formación sin el menor cuestionamiento o discusión. En consecuencia, cambiar las mentalidades de los docentes y los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje y las formas de promoverlo, requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura moderna del aprendizaje.

Esta nueva cultura del aprendizaje que emerge se presenta como una nueva forma de relacionarse con el conocimiento que está siendo mediado por los nuevos sistemas de representación, por las tecnologías del conocimiento dominantes en una sociedad. La nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje toman como objetivo la alfabetización con cada uno de estos sistemas (Internet, páginas Web, informática) que se constituyen en una nueva exigencia, especialmente para el caso de la Educación Superior. Debe entenderse que estos nuevos sistemas de aprendizaje no se limitan únicamente a ser un soporte del conocimiento, o un vehículo en el que ese conocimiento se transporta y que, por tanto, hay que saber manejar, sino que estos nuevos sistemas de representación, o tecnologías del conocimiento, han formateado la mente de estos sujetos en esta nueva cultura del aprendizaje, creando en ellos nuevas posibilidades cognitivas, nuevas capacidades o competencias (Pozo et al., 2006).

Podría decirse, entonces, que cada uno de estos sistemas tecnológicos proporciona un acceso cada vez más fácil y fluido

a la cultura del conocimiento, así como también nos permiten el aprendizaje de esta misma cultura. Si bien estamos en la nueva cultura del aprendizaje que anunciara Ortega y Gasset (1940) (nuevas prótesis cognitivas) que están en la mente humana, también estamos ante nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento y, por tanto, de concebir el aprendizaje. Los estudiantes de las licenciaturas están utilizando cada vez más los sistemas de comunicación tecnológicos, de los cuales la Internet es uno de los que más privilegian para consultar e indagar por la información que se les pide. Sin embargo, muchos docentes de las licenciaturas, y por supuesto nuestros alumnos, siguen abordando los textos con una función pragmática, la de reproducir el texto sin cambiarlo ni cambiar su propia memoria. Persiste la cultura reproductiva o repetitiva en la que el objeto de conocimiento está fijado, atrapado en el papel, para que el lector o el aprendiz hagan una reproducción literal, directa.

Se hace necesario, cuando no urgente, un papel más activo del lector ante el texto, ligado a las nuevas tecnologías del conocimiento y a sus nuevos usos epistémicos (que esas tecnologías hacen posible) (Pozo et al., 2003). Esta nueva revolución tecnológica ahonda en la necesidad de promover lectores activos, que construyan su propio texto a partir de los múltiples y variados textos o fuentes de información que tenemos a nuestra disposición. La imprenta hizo posibles muchas formas de leer, y de la misma manera hoy las tecnologías de la información están generando otras maneras de distribuir socialmente el conocimiento, que sin duda hacen necesarias nuevas formas de alfabetización

(literaria, gráfica, informática, científica, etc.), mismas que están dando espacio a una nueva cultura del aprendizaje, a la que la escuela o la universidad no deben dar la espalda y que suponen, por tanto, un reto para nuestras creencias más profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En algunos de los señalamientos expuestos por los docentes, se confirma que los estudiantes que ingresan a los estudios superiores carecen de conocimientos específicos sobre la forma de leer y escribir los textos, así como de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que han decidido formarse. A esto, se suma que muchos de los textos académicos que son utilizados en el salón de clases dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, dejando de lado a los alumnos, quienes por ser recién llegados, las desconocen. La lectura y la escritura de los textos que leen los universitarios podrán ser reconocidas en la medida en que se tome conciencia de dos aspectos fundamentales, a saber: que la lectura y la escritura académicas no son naturales sino propias de las culturas disciplinares, y que son los profesores quienes tienen que ocuparse de su orientación (Carlino, 2005). De esta manera, una disciplina es un espacio discursivo, retórico y conceptual, que está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico. Por consecuencia, aprender una materia o asignatura no consiste únicamente en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos característicos de leer y escribir. El ingreso de los estudiantes universitarios a una comunidad disciplinar determinada trae consigo la apropiación de los

usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, lo cual solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar.

La lectura y la escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio para elaborarlas, asimilarlas y apropiarse de ellas. Por lo tanto, ningún docente de ninguna materia debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de la manera como se aprenden. Una forma de tener en cuenta este aprendizaje es que el docente se ocupe de cómo leen y escriben los alumnos. Los estudiantes universitarios necesitan aprender a seguir aprendiendo, por ello requieren de sus docentes no solo los contenidos sino también los recursos para adquirir los conocimientos por su cuenta. En este sentido, utilizarán los recursos en el momento que lo requieran de acuerdo con el contexto y la situación, o habrán de aprender en qué casos, para qué, dónde y cómo obtener, interpretar y usar los recursos necesarios para resolver la situación en que se encuentran. Es preciso, por tanto, que el docente incluya explícitamente en el programa real de cada asignatura procedimientos de estudio y estrategias de aprendizaje que fortalezcan las competencias lectoras y escritoras dentro de un campo del conocimiento.

Los docentes de las licenciaturas aún creen que aprender y enseñar a leer y a escribir es labor de la educación elemental o incluso de la secundaria. Los estudios sobre alfabetización académica realizados por Carlino (2005), ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar,

adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, advierte contra la tendencia a considerar que la lectura y la escritura académicas son procesos básicos que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad (Russell, 1990, citado por Carlino, 2004). No se puede suponer que un curso de lectura y escritura para un determinado año o tiempo o una determinada asignatura es el único responsable de fomentar estas competencias en los alumnos. La insuficiencia de un seminario o un curso está demostrada, y es reconocida la necesidad de ocuparse de la lectura y la elaboración de textos más allá del mero año o tiempo estipulados. La alfabetización académica solo se logra en un dilatado proceso de aculturación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinar se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos (Carlino, 2004). Para ello, es necesario que los docentes de las licenciaturas se comprometan en su enseñanza, quienes pertenecen en mayor o menor grado a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y la escritura en sus áreas del saber; y en la mayoría de los casos, no han tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que emplean y disponen de un saber en uso no teorizado. Por tanto, se hace necesario que los docentes se ocupen de enseñar ese saber y para ello necesitan reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, en comunidades discursivas con colegas de la propia área y de otras puede ayudar a hacerlo. Es necesaria la orientación a través de programas interdisciplinarios de

desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, debe garantizar que esto pueda realizarse.

Muchos docentes de las licenciaturas piensan que en la universidad no es conveniente orientar la lectura y la escritura de los alumnos porque esto fomenta su dependencia. Esta idea se fundamenta en la creencia de que la ayuda brindada a los estudiantes inhibe la independencia y la autorregulación que se espera de ellos en este nivel educativo. Dicen, además, que los estudiantes ya son universitarios y lo suficientemente adultos como para no requerir la guía de los docentes. Estienne y Carlino (2004) manifiestan que si bien los universitarios están “maduros” en aquellos aspectos para los cuales su pasado los preparó, no por ello dejan de ser noveles. Estos autores puntualizan que por haber leído y escrito en los distintos niveles de escolaridad, los alumnos no tienen que saber leer y escribir en otro ámbito distinto. Para estos autores, los estudiantes que ingresan a la universidad no tienen experiencia y son absolutamente novatos en las convenciones de la lectura y la escritura universitarias. Terminan sosteniendo que si queremos ayudarles a desarrollar su autonomía, los docentes deben enseñarles cómo se lee y se escribe en cada una de las asignaturas.

De la misma manera, los docentes de las licenciaturas tienen la creencia de que enseñar a leer y a escribir en una materia resta tiempo para enseñar los contenidos específicos. Ellos admiten, sin duda, que incluir en el desarrollo de una materia actividades de lectura y escritura que orienten la comprensión de sus contenidos cuesta más tiempo que no hacerlo; este tiempo debe restarse al que habitual-

mente dedican a exponer esos contenidos. Que el docente exponga un tema no significa que los estudiantes lo incorporen. Carlino (2005) afirma que las actividades de lectura y escritura incluidas en las materias permiten a los alumnos elaborar y aprender mejor los contenidos de dicha materia. La autora sostiene que ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los conceptos no quita tiempo en su aprendizaje aunque sí lo sustraiga a la exposición que realiza el docente. Además, que incluir actividades de lectura y escritura guiadas en una asignatura hace rendir más el tiempo para que los alumnos comprendan los conceptos, aunque simultáneamente los profesores transmitan menos contenidos.

Los estudiantes de las licenciaturas admiten que tampoco existen actualmente en los programas y mallas curriculares procesos para la interacción con la lectura y la escritura que permitan y faciliten el aprendizaje de los contenidos. Carlino (2005) afirma que es preciso y necesario desarrollar un saber colectivo que hoy no está contenido ni en los expertos disciplinares ni en los expertos en lectura y escritura; que somos los docentes quienes disponemos de repertorios bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, y que somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos. Por consiguiente, debemos planificar las propuestas de lectura y escritura que cada asignatura formula a sus estudiantes; esta es una necesidad que se requiere en el desarrollo de los contenidos que se programan en un curso determinado.

Asimismo, dentro de esa planificación deben incluirse como objeto de enseñanza los propósitos de lectura y escritura

que la universidad o el programa espera de sus estudiantes. De esta manera, estaremos enseñando a leer y a escribir como se hace en las respectivas comunidades discursivas. Al respecto, Carlino (2005) manifiesta que resulta necesario que al planificar las propuestas de lectura y escritura, no solo se tenga en cuenta qué han de leer los estudiantes, sino que los docentes tomen conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, con el fin de comunicar a los alumnos por qué les pedimos que lean y para qué.

LOS TEXTOS QUE MÁS ESCRIBEN LOS ESTUDIANTES PARA SUS TAREAS ASIGNADAS

Tabla 14

Escritos que realizan los estudiantes en clase o fuera de ella

	Frecuencia	Porcentaje
[Ensayo]	700	89,63
[Resúmenes]	438	56,08
[Trabajo de investigación: Informes/Reportes de laboratorio]	352	45,07
[Otros]		
Otro [Art. Cient.]	2	8,00

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005); Kerlinger (1988)

Los resultados que se muestran en la Tabla 14, destacan el tipo de textos que más escriben los estudiantes de las licenciaturas. De 781 encuestados, 700 estudiantes (equivalente a 89,63 %) afirman que lo que más escriben en clase o fuera de ella son ensayos; esto demuestra que es el género académico que más escriben los estudiantes de las licencia-

turas, seguido del resumen de los textos que leen en clase con una frecuencia de 438 estudiantes que lo confirman, es decir el 56,08 %. Hay que destacar, que hay un número de estudiantes, 352 de esa misma población (45,07 %), que también afirman que realizan trabajos de investigación, ya sea a manera de informes o reportes de laboratorio. Solo 2 estudiantes (8,0%) manifiestan realizar artículos científicos.

Por otro lado, los resultados que arrojó la encuesta 1 aplicada a los docentes guarda relación con lo expresado por los estudiantes, es decir, de los 95 docentes encuestados 88 piden a sus estudiantes que realicen ensayos, y 46 de la misma población encuestada, resúmenes en los trabajos escritos. Estos resultados corroboran que además de ensayos y resúmenes, 21 docentes (equivalente al 22,11%), exigen a sus estudiantes a que realicen trabajos de investigación, ya sea para presentarlos como informes o reportes de laboratorio. Estos resultados se aprecian en la tabla a continuación.

Tabla 15

Los escritos que el docente exige a sus estudiantes para que los realicen en la clase o fuera de ella

	Frec.	Porcentaje
[Ensayos]	88	92,63
[Resúmenes]	46	48,42
[Trabajos de investigación: Informes/Reportes de laboratorio]	21	22,11
[Relatorías]	4	4,21

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 1 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

De la misma manera, las entrevistas realizadas a los estudiantes también confirmaron que el tipo de escrito que más realizan en clases son el ensayo y el resumen. Las voces de los estudiantes lo confirman:

(...) bueno, nos colocan a realizar ensayos, entregan un material fotocopiado que primero debemos leer para realizar el texto.

(...) los profesores diariamente nos están mandando lecturas muchísimas lecturas donde hay que traer ensayos, de estas [...] resúmenes, interpretaciones.

(...) tomen esas copias léanlas y realicen un ensayo.

(...) solo nos entregan copias y que leamos y punto, luego nos piden que hagamos un ensayo.

(...) las lecturas a lo largo de la carrera hayan sido fotocopias entregadas en oraciones sin bibliografía, nos piden entregar ensayos, resúmenes, entre otros, sin tener una cátedra que permita la adecuada formación para la elaboración de esto.

Los registros de las clases observadas en las licenciaturas también permitieron corroborar que en cada actividad de clase, los estudiantes, por lo general, terminan haciendo un trabajo escrito (ensayo o resumen) para realizarlo en clase o como trabajo en casa para ser presentado en una próxima clase. Esta actividad, las más de las veces, es en grupos. Veamos lo que dicen los profesores:

(...) al iniciar la exposición lo primero que tienes que hacer es presentar al grupo, cierto. Tienes que presentar al grupo y después que presentes al grupo, vas a presentar el tema,

de todo lo que es el tema en sí. Una persona del grupo tiene que hacer la introducción. No quiero que la vayan a leer en la diapositiva, que yo no la preparé... y la voy a leer. Mejor, siéntate. Ojo, el mayor objetivo es que tú tengas un discurso. Bien, cuando termines la introducción vas a decir de qué vas a hablar en forma general, tú te vas a meter en el tema antes de explicarlo todo, luego te vas a la parte del desarrollo; esa es la esencia del trabajo. Ojo, tienes que saber manejar esa parte, ser bastante claro, bastante específico, van a dar la clase, la clase es de ustedes. Al finalizar la actividad se van a formular, preguntar, al concluir con la exposición ustedes tienen que hacer un pequeño ensayo para terminar con la actividad.

(...) son dos cosas: el trabajo que vas a presentar es un ensayo del tema, pero un ensayo de 3 hojas es un ensayo bastante completo; el hecho de que tú me entregues dos hojas te lo devuelvo, no sé, tres hojas o te lo devuelvo. A mí me van a entregar un trabajo que tenga introducción, desarrollo, que tenga bibliografías, conclusión. Ojo, no quiero una introducción que diga, "el presente trabajo tiene como fin dar a conocer la importancia que tiene el mapa conceptual en el contexto educativo". Bacano, ¿verdad? No, tienen que abundar en esa introducción. Ahora me vienen y terminan con la introducción así, el presente trabajo tuvo intención de dar a conocer el objetivo principal de hacer un mapa conceptual.

(...) yo le solicito a los estudiantes para la clase siguiente una cuartilla donde me tienen que hacer un ensayo o resumir todo lo que hemos hablado de la lectura que hicieron. De ahí ¿qué estoy buscando? A la manera como interpretan, la interpretación en ese sentido, la capacidad que tienen ellos de concluir,

resumir, lo que hemos dicho ¿ya?, Y tercero, lo relacionado con la coherencia, o sea el discurso que estén manejando.

Los resultados muestran que el ensayo y el resumen son los géneros académicos que más realizan los estudiantes de las licenciaturas y los que más privilegian los docentes para la elaboración de los trabajos escritos. Pese a su constante presencia en cada una de las tareas que se les asignan a los estudiantes, docentes y alumnos deben tener muy clara la realización sistemática de este género y las características que lo constituyen. De acuerdo con Gamboa (1997) y Arreola (1994), el ensayo académico es un tipo de composición escrita en prosa que de forma breve, analiza, interpreta o evalúa un tema. En otras palabras, el ensayo intenta resolver un problema por medio de argumentos. Este tipo de texto responde un interrogante (no necesariamente demuestra una hipótesis), y trata de respaldar una tesis por medio de la argumentación o exposición. Los autores manifiestan que este tipo de texto motiva el pensamiento crítico e independiente de quien escribe, ya que incita a buscar un problema y su posible solución, así como a un análisis profundo e individual de algún tema en particular.

Para estos autores, las características del ensayo académico varían según los requerimientos del modelo de cita y referencia que se esté utilizando (APA, MLA, etc.). Sin embargo, señalan que como características generales todo ensayo académico hace uso de un lenguaje formal y se escribe en tercera persona del plural o con voz neutra; posee un contenido relevante y bien documentado así

como la exposición de una opinión propia, pero justificada con otras fuentes. Los autores mencionados puntualizan que el ensayo debe estar constituido por una introducción, un cuerpo, conclusiones y referencias bibliográficas, en un espacio entre 10 y 15 cuartillas de extensión. Al respecto, los estudiantes de las licenciaturas se sienten confundidos, pues en las entrevistas manifiestan que los profesores no se ponen de acuerdo con la extensión del ensayo. Dicen que algunos les piden ensayos de tres páginas y otros de diez. Admiten que los profesores no unifican un criterio sobre la extensión del ensayo. De igual forma, en los registros de clases observadas se describe claramente cómo el docente exige a sus estudiantes la presentación de un ensayo con características específicas. El registro de la clase describe cómo el docente pide un ensayo de una extensión de tres páginas. En cuanto a la estructura del ensayo, se observa en el registro que la concepción de la estructura que tienen los estudiantes es la misma que tienen los profesores, es decir, tanto estudiantes como docentes conciben la estructura de un ensayo conformado por una introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía.

(...) son dos cosas: el trabajo que vas a presentar es un ensayo del tema, pero un ensayo de 3 hojas es un ensayo bastante completo; el hecho de que tú me entregues dos hojas te lo devuelvo, no sé, tres hojas o te lo devuelvo. A mí me van a entregar un trabajo que tenga introducción, desarrollo, que tenga bibliografías, conclusión. Ojo, no quiero una introducción que diga, "el presente trabajo tiene como fin dar a conocer la importancia que tiene el mapa conceptual en el contexto educativo". Bacano, ¿verdad? No, tienen que abundar en esa intro-

ducción. Ahora me vienen y terminan con la introducción así, el presente trabajo tuvo intención de dar a conocer el objetivo principal de hacer un mapa conceptual.

Gamboa (1997) y Arreola (1994) afirman que el ensayo desempeña un papel importante dentro del medio académico, debido a que se considera un buen recurso para la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes. De esta manera, la mayoría de los profesores de las licenciaturas elige este tipo de texto por ser el ideal para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el área que están desarrollando. De acuerdo con los autores antes mencionados, este tipo de texto es bastante flexible y se puede aplicar a todas las áreas de estudio e investigación. También es una herramienta ideal para evaluar el manejo de los recursos argumentativos, expositivos y persuasivos del estudiante y la habilidad que estos poseen para la acumulación y revisión de fuentes bibliográficas diversas, según su área de estudio.

Tanto los docentes como los estudiantes de las licenciaturas conciben el ensayo como un **“breve resumen”** constituido por una **introducción, el desarrollo de la idea central o principal y una conclusión seguida de una bibliografía** donde se referencian los autores, tal como se expuso anteriormente en la Figura 10. Estos resultados suponen que la concepción de escritura de un ensayo que los estudiantes y docentes tienen no se aparta de los conceptos y teorías expuestas por Gamboa (1997) y Arreola (1994). Los estudiantes de las licenciaturas conciben el ensayo tal y como

lo sustentan los autores antes mencionados. No obstante, si retomamos el viejo adagio que dice “de lo dicho a lo hecho hay mucho trecho”, en la muestra de los ensayos que se señalan a continuación, estos no cumplen con la estructura planteada por estos autores, como tampoco se percibe en los ensayos el propósito en cada uno de los elementos que lo componen, lo cual significa que los estudiantes de las licenciaturas tienen poco conocimiento sobre la construcción de un ensayo en el sentido en que Gamboa (1997) y Arreola (1994) lo plantean. Estos análisis se amplían con más detalle en la cuarta categoría que más adelante se expone. Al igual que estas muestras de ensayos, la mayoría de ellos carece de introducción y conclusiones; tampoco se visualiza bibliografía alguna en ellos.

LOS TEXTOS Y/O MATERIAL DE LECTURA QUE MÁS LEEN LOS ESTUDIANTES PARA ELABORAR SUS ESCRITOS

Tabla 16
Textos y/o material de lectura que más utilizan los estudiantes para sus clases

Textos y/o material de lectura que más utilizan los estudiantes para sus clases	Frecuencia	Porcentaje
[Libros de la biblioteca]	49	7,07
[Internet]	608	77,85
[Textos que les proporciona el profesor]	403	52,0
[Capítulos de libros fotocopiados]	537	68,76

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Tabla 17

Textos que los docentes sugieren y/o proporcionan a los estudiantes para que realicen sus lecturas y escritos

	Frec. Obs.	Rep. Porc.
[Internet]	78	82,11
[Textos (libros) que les proporciona el profesor]	69	72,63
[Material fotocopiado]	62	65,26
[Libros de la biblioteca]	68	71,58

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

La Tabla 16 señala las fuentes de información que el estudiante de licenciatura utiliza para realizar sus lecturas y la escritura de los textos que le solicitan los docentes. Se muestra que los estudiantes recurren al Internet para leer los temas que les solicitan sus profesores o para la elaboración escrita de una tarea sobre un tema determinado; 608 de los estudiantes (77,85%) lo afirman en la encuesta que se les aplicó. Le sigue un alto porcentaje de estudiantes que afirman que las fuentes de información que más utilizan para realizar sus lecturas y la redacción de sus escritos son realizadas de los capítulos fotocopiados de los textos que les suministran sus profesores, 537 (68,75%) de los estudiantes encuestados así lo confirman. Se podría decir entonces, que la mayoría de los estudiantes de las licenciaturas solo –y únicamente– consultan los textos y/o el material fotocopiado que les suministran sus profesores. Esta dinámica en la que los docentes entregan los textos de su propiedad para que los estudiantes los copien, nos indica la manera habitual de hacer las prácticas de lectura y escritura, tanto de los estudiantes como de los profesores, en estos programas de

licenciaturas. Los estudiantes también lo corroboran en las entrevistas. Veamos lo que ellos manifiestan:

(...) solo entregan copias y que lean y punto. Luego piden, ensayos y no enseñan cómo se debe hacer, son cosas que en el colegio no se enseñan.

(...) y cómo tenerlo si nunca nos enseñaron o nunca nos corrigieron como deberían hacerse. No enseñan cómo se debe hacer.

(...) nos dicen, "tomen esas copias léanlas y realicen un ensayo".

(...) solo nos entregan copias y que leamos y punto, luego nos piden que hagamos un ensayo.

(...) las lecturas a lo largo de la carrera han sido fotocopias entregadas. Solo nos dicen léanlas y vengan con eso leído. No nos explican más nada.

(...) nada más nos mandan unas copias para que nosotros leamos y expliquemos, y si los estudiantes tienen dudas no nos sacan de esa duda.

Los estudiantes entrevistados también señalan que los materiales de lectura, es decir, las fotocopias que sus docentes les exigen que lean son muy extensas y difíciles de entender. Ellos admiten que el contenido de los textos fotocopiados tiene un vocabulario desconocido. Veamos algunas de esas afirmaciones, a saber:

(...) los textos que leemos generalmente son textos largos que tienen palabras que muchas veces no entiendo. Además, las

técnicas o métodos que nuestros profesores utilizan para motivarnos en la lectura o en la construcción de textos no son muy agradables ni dinámicos, sin contar que nuestros textos son juzgados y criticados aun cuando son de nuestra autoría, por lo tanto nos cohiben y cortan muchas veces nuestras ideas.

(...) teniendo en cuenta mi proceso lector. Durante todo mi programa y travesía por la universidad ha tenido en algunos momentos dificultades; que me han llevado a repetir una y hasta dos, incluso tres veces cualquier lectura que haya podido leer; no sé si es porque en varias ocasiones los docentes han dado documentos muy extensos y difíciles, que veces no quedaba tiempo de leer; o es la falta de motivación sea por el tema, o por el mismo tiempo. En cambio mi proceso de escritura lo considero excelente; me gusta escribir e incluso cada vez que nos han mandado ensayos nunca he sacado una nota baja de 4.0 y puedo dar fe y evidencias. Además, me gusta escribir, para no olvidar cualquier información.

(...) muchas veces es difícil tener una buena comprensión de ciertos temas de lectura y más cuando emplean un vocabulario, o palabras diferentes a las de nosotros; se nos dificulta y hasta leer bien.

(...) que el momento de leer no somos capaces de entender algunas veces los contenidos o no sabemos el significado de algunas palabras.

(...) en este caso por el lenguaje que se utiliza en los textos es bastante técnico; se utiliza en un lenguaje muy científico entonces hay que estar siempre recurriendo al diccionario y es más difícil la lectura.

Llama la atención, que un bajo porcentaje de estudiantes recurren a la biblioteca para consultar libros o para realizar sus lecturas y los escritos que les dan sus profesores; solo 49 estudiantes (equivalentes al 7 % de 781 encuestados) consultan los libros de la biblioteca. De la misma manera, la Tabla 17 concerniente a la encuesta aplicada a los docentes muestra resultados similares al de los estudiantes. Los docentes sugieren a sus estudiantes que consulten el Internet para que busquen bibliografía que les ayude a fundamentar el escrito. Un promedio de 78 docentes (82,11%) lo confirman en las encuestas. Además, 62 docentes, equivalente al 65,26%, admiten que les entregan material (copias de textos o libros) que el mismo docente les suministra, u otro material/texto fotocopiado extraído de otra fuente. A pesar de que en los resultados de la encuesta de los docentes se aprecia un elevado número de ellos, 68 (equivalente a 71,58 %) que sugieren a sus estudiantes que consulten la biblioteca para realizar sus escritos; los resultados de las encuestas en los estudiantes muestran lo contrario. Parece indicar, que los estudiantes de las licenciaturas no han estado relacionados con estos tipos de prácticas lectoras en estos centros (bibliotecas) por mucho tiempo.

Cassany y Morales (2008) destaca la importancia que tiene hoy Internet en un contexto universitario. De acuerdo con el autor, los estudiantes universitarios han abandonado las bibliotecas y viven en el permanente "clic" de Google. Para los estudiantes de las licenciaturas, con el Internet es más fácil desde cualquier parte donde se encuentren, realizar una consulta sobre un tema expuesto por su profesor. In-

discutiblemente, el uso de esta herramienta se ha convertido en un recurso indispensable (Cassany y Morales, 2008). Estos autores reconocen la utilidad de esta herramienta, pero a la vez señalan algunas diferencias con respecto a las consultas que se realizan en la biblioteca. Para estos autores, el Internet es una biblioteca pero también es un supermercado, un *sex-shop*, un almacén de música y muchos otros establecimientos comerciales que pretenden hacer negocio con los internautas. En la biblioteca se pueden encontrar todo tipo de documentos, en diversidad de formatos que carecen de fines comerciales. Existen controles de calidad en la adquisición del material bibliográfico. Para el citado autor, en la biblioteca no hay mentiras; en Internet, sí. Eso y mucho más; todo lo que los seres humanos pueden crear e imaginar, no hay un control, cualquiera puede escribir un blog o una página Web y esto llega a miles y millones de internautas.

Cassany y Morales (2008), afirman que leer en Internet es un proceso diferente al de la biblioteca, con unas particularidades propias. En Internet no se encuentra un sistema generalizado de clasificación de libros como tampoco hay una persona que oriente el proceso de búsqueda de información. Los resultados muestran que los estudiantes de licenciaturas están haciendo la mayoría de los trabajos a través de consultas en Internet. Toman información de lo que primero encuentran, de tercera y cuarta mano. Tanto así, que los mismos docentes comentan que lo que trae el estudiante escrito en media hoja de papel es un “corte y pega” bajado de un documento de Google. Cada vez que un estu-

dante tiene que informarse de algo o de un tema en particular, repite las palabras mágicas; “está en Internet”. Para los estudiantes, los datos de Internet son ciertos, actualizados, e incluso más válidos que los que están en los libros. Dicen Cassany y Morales (2008), que esto no tiene fundamento y es extremadamente peligroso. Los estudiantes de las licenciaturas le están atribuyendo a las páginas Web, a los blogs y a otros escritos colgados en Internet los valores que tienen los libros. Como lo señalan arriba Cassany y Morales (2008), hay mucha mentira colgada en Internet. De igual manera, Chartier (1989) lo confirma diciendo que la lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad. Para él, la discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando van acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito y cuando la superficie luminosa donde aparecen los fragmentos textuales no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde fueron extraídos.

De acuerdo con Chartier (1989), la conversión digital de las colecciones existentes promete la constitución de una biblioteca sin muros, donde se podría acceder a todas las obras que fueron publicadas en algún momento, a todos los escritos que constituyen el patrimonio de la humanidad. Es entonces necesario e importante, dice Chartier (1989), seguir protegiendo, conservando y comprendiendo los objetos escritos (libros) que nos han transmitido por años este patrimonio; razón por la cual, las bibliotecas deben mantenerse en el mundo de la red como un lugar y una

institución fundamental donde los lectores seguirán aprendiendo en los libros.

A los estudiantes de las licenciaturas se les debe enseñar a leer en la red, es decir, cómo enfrentar procesos de búsqueda y selección de materiales entre tanta información y en la elección de lo que realmente es útil para los propósitos que se tengan. Cassany y Morales (2008) llama a esto *information literacy* o alfabetización informacional. Para el autor, la literacidad en información incluye la capacidad para comprender críticamente un blog o un foro, como también la capacidad para conocer aspectos electrónicos, como el uso de las TIC, la navegación a través de Internet, etc. De acuerdo con Cassany y Morales (2008), una manera de organizar la educación para la lectura crítica es tener en cuenta cinco componentes:

1. Formular propósitos
2. Saber utilizar los motores de búsqueda
3. Buscar a través de palabras clave
4. Saber navegar, poder moverse por la red
5. Evaluar los recursos

Al respecto, Pozo et al. (2006) le apuesta a una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura para el siglo XXI cuando se refiere a los nuevos usos del sistema escrito y a la evolución en las nuevas formas de leer los textos que reflejan un cambio más general en las formas de conocer y de aprender de las culturas orales

reproductivas o repetitivas en las cuales el objeto de conocimiento ya está fijado, atrapado en el papel, y donde el aprendiz o lector hace una copia interna, directa, de él. Una nueva cultura del aprendizaje, de un lector más activo ante el texto, del aprendiz ante el material de aprendizaje, ligado a las nuevas tecnologías del conocimiento y a los nuevos usos epistémicos del conocimiento que esas tecnologías hacen posible. Para Pozo et al. (2006), el texto impreso, hoy por hoy, se ha informatizado. Esta nueva revolución tecnológica que están viviendo los estudiantes ahonda en la necesidad de promover lectores activos que construyan su propio texto a partir de múltiples y variados textos o fuentes de información que tienen a su disposición. Chartier (1989) afirma que la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera.

Por otro lado, los resultados de las encuestas también mostraron que los docentes de las licenciaturas –en su mayoría– les suministran generalmente capítulos fotocopiados de libros, derivados de textos científicos. Los docentes de las licenciaturas emplean estos textos para transmitir el saber y a la vez se convierten en sus materiales de cátedra. De la misma manera, los docentes dan a los estudiantes en muchas ocasiones textos científicos que suelen ser artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes y proyectos de investigación, etcétera. De acuerdo con lo que muestran los resultados de las encuestas, los estudiantes no interactúan con estos tipos de textos. Al respecto, Carlino (2005a) puntualiza que aparte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificultan la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación original, y, a veces, sin siquiera el título o el nombre del autor. Como se puede ver, es claro que este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios y, en ocasiones, con la despreocupación de los docentes, impide al lector ubicarse dentro de lo que lee (Carlino, 2005a). Los registros de las entrevistas que se les realizaron a los estudiantes están de acuerdo con lo expuesto por Carlino (2005a). Los estudiantes entrevistados admiten que la mayoría de sus profesores les dejan fotocopiados capítulos de los textos y que muchos de estos no llevan referencias ni bibliografía señaladas como tampoco, una secuencia del tema. A continuación, se muestran algunas de las voces de los estudiantes entrevistados.

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES PARA LEER Y ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN LAS LICENCIATURAS

Desconocimiento de los componentes y propósitos para la elaboración de un escrito académico (ensayo)

Tabla 18

Dificultades que tienen los estudiantes para escribir un texto académico

	Frecuencia	Porcentaje
[Organización de la información]	414	53,01
[Comenzar un escrito]	356	45,58

Fuente: Información extraída del proceso de sistematización de datos cuantitativos. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Esta pregunta de la encuesta explora las principales dificultades que el estudiante tiene para escribir un texto académico. La Tabla 18 muestra que 414 estudiantes (53,01%) confirman que sus mayores dificultades radican en que no saben cómo organizar la información en el escrito que van a realizar. De igual forma, 356 de ellos (45,58 %) admiten que se les hace difícil comenzar sus escritos.

Desorganización de la información en el escrito (ensayo)

Como lo muestra la Tabla 18, a los estudiantes de las licenciaturas se les dificulta organizar la información para la realización de un escrito (ensayo) académico. Esta dificultad tiene relación con los resultados analizados en la categoría anterior en lo que respecta al tipo y características de los textos que más escriben los estudiantes de las licenciaturas. Los resultados señalados en la anterior categoría

demuestran que los estudiantes desconocen tanto los componentes como los propósitos que cada elemento de estos componentes persigue para la realización de un ensayo. En efecto, si los estudiantes desconocen los componentes que estructuran la realización de un ensayo, las dificultades para organizar dicha información en el texto mismo no son sorprendentes. Los ensayos que producen los estudiantes carecen de introducción y no indican al lector el propósito de quien escribe, lo que significa que los ensayos no presentan al lector la respectiva organización que este texto seguirá.

De igual manera, los resultados que se muestran en las Tablas 19 y 20 respectivamente, muestran algunas de las dificultades que los docentes observan en los escritos que realizan los estudiantes; entre las que aparecen la dificultad para organizar el contenido de los textos que escriben. Se aprecia que la encuesta 2 a docentes señala que 39 de los 41 encuestados, equivalente al 95,1 % resalta que los estudiantes tienen dificultades para redactar y organizar la información en los escritos que realizan. De igual forma, los resultados de la encuesta 1 aplicada a los docentes muestra que de los 95 docentes encuestados, 88 de ellos admiten que la información contenida en los ensayos que escriben sus estudiantes se encuentra desorganizada.

Tabla 19
Dificultades que los docentes observan
en sus estudiantes cuando escriben un texto

	Frecuencia	Rep. Porc.
Redacción y organización de la información	39	95,1
Ortografía, signos de puntuación	28	68,3

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 2 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005); Kerlinger (1988)

Tabla 20
Dificultades que los docentes observan
en sus estudiantes cuando escriben un texto académico

	Frecuencia	Rep. Porc.
Organización de la información	88	92,63
Faltas de ortografía	73	77,32

Fuente: Información extraída de los resultados de la encuesta 1 aplicada a los docentes. Método estadístico descriptivo e inferencial. Hernández y Almeida (2005), Kerlinger (1988)

Las entrevistas realizadas a los docentes ratifican –y a la vez puntualizan– en la dificultad de los estudiantes para organizar la información contenida en los escritos. Los docentes admiten que los estudiantes confunden el ensayo con un resumen y que no tienen claridad sobre la escritura de un texto como el ensayo, lo que ocasiona su falta de organización.

(...) Tienen mucha dificultad para organizar las ideas. Se les dificulta redactar y organizar la información, no tienen claridad sobre la escritura de un ensayo o la diferencia que existe con otros tipos de textos.

Problemas al empezar el escrito (ensayo)

Otra de las grandes dificultades que tienen los estudiantes es cómo empezar un escrito; y se relaciona con el desconocimiento de la manera de realizar un ensayo y las partes que lo componen.

(...) a veces no sé cómo empezar mi escrito, y tengo problemas con los conectores. (...) pues siempre el principio es lo que me cuesta mayor dificultad, ya que no sé como comenzar el escrito; ya después sí se van desarrollando más las ideas. A mí se me dificulta es al terminar el texto.

De acuerdo con lo expuesto por Gamboa (1997) y Arreola (1994), el ensayo inicia con una introducción; precisamente, esta es una de las dificultades que presentan los estudiantes de las licenciaturas al escribir un texto (ensayo). Esta se evidencia en los ensayos que se recogieron; la mayoría carecen de introducción. Para el autor señalado, el objetivo principal de la introducción es proporcionar los fundamentos del informe que se quiere presentar en el escrito, pasando por un debate general sobre el tema, pregunta o hipótesis en particular que está siendo investigado. En los estudios realizados por Swales y Feak (2005) se reconoce ampliamente que las introducciones de escritura son lentas, difíciles y problemáticas tanto para los hablantes nativos, como para los no nativos. Los autores resaltan lo que hace mucho tiempo, el filósofo griego Platón comentaba: **“El comienzo es la mitad de la totalidad”**. Por tanto, producir una buena sección de introducción siempre será una dura batalla ganada en la escritura de un texto.

La Ecología y sus exponentes

Comienzo este ensayo diciendo que la ecología es el estudio de los seres vivos y la forma como actúan entre sí y con el mundo. Los seres humanos, los animales, las plantas son parte de la ecología, que estudia a los seres vivos en su lugar natural o medio ambiente.

La ecología es la actividad que estudia los fenómenos químicos y físicos y todo lo que tenga relación con los seres vivos y que El término ecología proviene de la voz griega "oikos" que significa "casa" o "lugar para vivir", combinada con la raíz "logos" que significa "la ciencia o el estudio de organismos en su hogar", en su medio ambiente nativo.

En otras palabras la ecología estudia a la naturaleza como un gran conjunto en el que las condiciones físicas y los seres vivos interactúan entre sí en un complejo entramado de relaciones mientras que un Ecosistema es un sistema complejo en el que interactúan los seres vivos entre sí y con el conjunto de factores no vivos que forman el ambiente es decir la temperatura, las sustancias químicas presentes, el clima, las características geológicas, etc.

Ejemplos de ecosistemas son: un pantano, una selva, una sábana, un lago, un bosque, entre otros.

De igual forma Un ecosistema es un sistema abierto donde hay una continua corriente de captación y pérdida de sustancias, energía y organismos. Sus componentes característicos se dejan agrupar en dos compartimientos:

Factores bióticos

Son aquellos componentes de un ecosistema que poseen vida y que permiten el desarrollo de la misma. En general los factores bióticos son los seres vivos; como por ejemplo: los animales, plantas, hongos, bacterias, etc.

Factores abióticos

Son aquellos componentes de un ecosistema que no requieren de la acción de los seres vivos, o que no poseen vida, es decir, no realizan funciones vitales dentro de sus estructuras orgánicas.

Los factores abióticos se clasifican en:

Factores abióticos Químicos:

Como son el pH, composición del suelo, agua o aire, sustancias químicas, entre otros.

Como se puede ver, el ensayo anterior al igual que el resto de ellos carece de introducción. Su escritor inicia con una simple definición de “ecología” y termina con los “factores de ecosistema”. No sabemos si el escrito hace referencia a la “ecología” o al “ecosistema”. De acuerdo al título “La ecología y sus exponentes”, en el escrito no aparecen los supuestos “exponentes”. Swales y Feak (2005) señalan un patrón que toda introducción de un informe investigativo debe seguir. Ellos llaman a este patrón retórico el modelo CARS (*Create a Research Space*). Este modelo consiste en tres movimientos, a saber:

- El primer movimiento (*Move 1*) se refiere al establecimiento del territorio, es decir, el área por abordar en la investigación. Este movimiento señala el área o tema del cual se va tratar el estudio. Es aquí donde se le da la mayor importancia y relevancia al tema o área de investigación. De manera opcional, en este movimiento de la introducción se señalan las revisiones de investigaciones previas del tema o problema en estudio.
- El segundo movimiento (*Move 2*) se refiere al establecimiento del nicho que no es más que puntualizar una pieza en particular en la investigación en un contexto haciendo que dicha investigación tenga sentido. Este movimiento indica el vacío que existe en las investigaciones previas. Esto lo puede hacer a manera de preguntas, o través de la ampliación de los conocimientos previos.
- El tercer movimiento (*Move 3*) se refiere a ocupar el nicho. En este, el escritor del texto puntualiza en el propósito o propósitos y la naturaleza de la investigación. Además,

proporciona de manera amplia la estructura del presente escrito o informe y anuncia los resultados principales.

Escasa argumentación

En el cuerpo del ensayo y del trabajo y/o informe de investigación se desarrollan los aspectos expuestos en la introducción, comenzando por los más generales o de contextualización acerca del tema y terminando con los argumentos que sostienen la tesis que se expone. Esta sección es la más importante, tanto del ensayo como del informe de investigación, no solo porque expone y argumenta la tesis sino porque demuestra la capacidad de organización, exposición y argumentación del escritor (Gamboa, 1997). De acuerdo con lo analizado en el cuerpo de los ensayos de los estudiantes, estos carecen de argumentación y no se visualiza en ninguno de los textos los aspectos más generales o de contextualización acerca del tema o la tesis a desarrollar. Por consiguiente, como no se explicita una tesis a desarrollar, tampoco aparecen argumentos de ninguna clase que sostengan lo expuesto al inicio del ensayo.

Insuficiente uso de conectores

Los conectores (Teberoski, 2007), o las transiciones (Gamboa, 1997), o los marcadores del discurso (Cassany, 2004), suelen ser expresiones, palabras o frases que conectan las ideas y los argumentos del escritor y son de fundamental importancia, tanto para lograr mantener la lógica del ensayo (dan fluidez a lo que el escritor quiere comunicar y hacen más clara la organización del ensayo), como para orientar al

lector. Las transiciones facilitan el paso de una idea a otra, pues señalan los elementos clave y las conexiones entre las ideas. La conexión entre las partes, sean enunciados o párrafos, mantiene la continuidad del texto y le permiten un encadenamiento lógico a la temática (Teberoski, 2007). Los conectores en el escrito académico conectan las ideas y los argumentos del escritor y son de fundamental importancia para lograr mantener la lógica del ensayo (dan fluidez a lo que escritor quiere comunicar y hacen más clara la organización del ensayo). El uso correcto de conectores demuestra el dominio de las competencias lectoras y escritoras del estudiante avanzado; por ello, es conveniente que desde los primeros semestres los estudiantes los conozcan y se familiaricen con ellos.

Los ensayos que a continuación se señalan, muestran el escaso y mal uso que hacen los estudiantes de conectores. En el ensayo titulado **“Ecología”**, las expresiones (conectores) que utilizan como: **“por otra parte”**, **“luego pues”**, **“también”**, **“en pocas palabras”**, etc., no logran una lógica del ensayo, ni una conexión entre la idea que desarrollan en un párrafo con la que sigue (Teberoski, 2007). Esto parece indicar que los estudiantes desconocen el uso adecuado de conectores y/o expresiones que conecten las ideas entre un párrafo y otro. El desconocimiento y mal uso de estos conectores hace que las ideas que lleva el escrito no se conecten, quedando estas inconexas y sin ninguna secuencia temática.

Ecología

es la rama de las ciencias biológicas que se ocupa de las interacciones entre los organismos y su ambiente (sustancias químicas y factores físicos).

Los organismos vivos se agrupan como factores bióticos del ecosistema; por ejemplo, las bacterias, los hongos, los protozoarios, las plantas, los animales, etc. En pocas palabras, los factores bióticos son todos los seres vivos en un ecosistema o, más universalmente, en la biosfera.

Por otra parte, los factores químicos y los físicos se agrupan como factores abióticos del ecosistema. Esto incluye a todo el ambiente inerte; por ejemplo, la luz, el agua, el nitrógeno, las sales, el alimento, el calor, el clima, etc. Luego pues, los factores abióticos son los elementos vivos en un ecosistema o en la biosfera.

La ecología es una ciencia multidisciplinaria que recurre a la biología, la climatología, la ingeniería química, la mecánica, la ética, etc. También tiene variables importantes como el clima, la flora y la fauna, que formando parte del ecosistema, permiten la aparición de enfermedades propias de cada clima como el paludismo, leishmaniasis y la fiebre amarilla en zonas tropicales húmedas. Fenómenos como avalanchas derivadas de las crecientes de algunos ríos, terremoto en las zonas volcánicas y muchos otros eventos que afectan la salud como las tormentas y los huracanes son factores de riesgos a considerar.

En el ensayo que sigue, no se visualiza algún tipo de conector. Se nota además, que el escrito no hace buen uso de los signos de puntuación, es decir, el escrito no señala cuándo termina o inicia una idea o un nuevo párrafo. De igual manera, hay un mal uso de mayúsculas y minúsculas sobre todo en lo que hace referencia a nominación personal. En cuanto al uso de citas, se percibe en el escrito autores escritos en minúscula y sin ningún dato (fecha) de publicación. De igual manera sucede con la bibliografía señalada. Los autores que allí se referencian no se encuentran escritos con alguna norma técnica. Todo esto nos indica que los estudiantes tienen serias dificultades para escribir un texto de esta índole. A continuación se muestra el ensayo escrito por un estudiante de la licenciatura en Cultura Física y Deportes:

Facultad de educación
Lic. En cultura física recreación y deportes
Km7 antigua vía PC
Barranquilla-Colombia

ENSAYO

N. M.
(DOCENTE)

STEFANY R.
(ALUMNA)

GRUPO 7

8 SEM

Según Pedro Ángel López Miñarro; Por medio de este estudio queremos mirar y destacar la importancia que es ser saludables, dar a conocer que esto puede lograr dándola a conocer para que puedan realizar ya sea individual o colectivo para mantener una buena salud; por ello es tan importante las clases de educación física, las prácticas de los ejercicios, hace muchos años atrás la Práctica de la educación física como medio de ejercitación motriz o de

acondicionamiento físico no era tan activa o específica, en el campo de la enseñanza en el aula de clases, lo tomaban como medio recreativo o no tan enserio como es tan importante la realización de esta práctica y lo que es la educación física, hoy en día gracias a los estudios que se han realizado las Personas y los docentes y colegios se han dado de cuenta que la educación física es tan importante en la vida y en el ser humano porque ayuda a mantener cuerpos sanos, ya hay una ideología y una enseñanza obligatoria en todos los colegios del país para la enseñanza como materia de la educación física, se maneja las ayudas didácticas y a través de eso hay innovación curricular; la gran mayor importancia a que esto haya ocurrido es por la ley orgánica general la cual da a conocer los objetivos y contenidos relacionados con la salud, antes se veía que el profesor de matemáticas era el que sacaba los estudiantes a un lugar amplio para realizar cual actividad ahora no ya todo cambio porque antes ponían a hacer al estudiantes muchos ejercicios inadecuados que podían dañar la salud del estudiante, para poder enseñar por lo menos ejercicios básicos al alumno es de primordial importante saber los

conceptos básicos en el movimiento; el objetivo de esta área es mostrarle y sensibilizar al estudiante lo importante que es la práctica y las actividades físicas como medio de su desarrollo personal y como ayuda para su condición de vida y la mejora de la salud sana, ya que con esto podemos mejorar las posturas y los ejercicios adecuados fortaleciendo el musculo del cuerpo; un ejercicio mal ejercitado podría ocasionar muchos daños corporales todo ejercicio se ejecuta en el cuerpo de todas las articulaciones, un mal ejercicio puede afectar el cuerpo o el musculo de la persona puede atrofiarse, lo mas importante es la columna cervical ya que eso es lo que mayor parte se inclina y es la que mayor movimiento tiene en el cuerpo de las personas de eso es muy importante realizar un buen ejercicios para no tener deformidades o peligros mas adelante en nuestro cuerpo; según Zaida rivera Echaide y Carlos Alvares lleras dicen que Las desviaciones de la columna vertebral pueden aparecer desde el estado de gestación y esta puede ser de mayor o menor complejidad, por lo que al tener movimientos inconscientes adoptan posturas incorrecta y

esta trae consigo la desviación de la columna vertebral. El peso excesivo de la mochila de los estudiantes provocan desviaciones en la columna, al no trabajarse la postura en la clase de Educación Física y en el aula, se les puede agudizar la desviación, por tanto una posición incorrecta de los alumnos, con respecto al maestro y las clases televisadas, puede traer una desviación. por eso debemos enseñarle a nuestros alumnos una postura correcta en el aula de clases y lo importante que es saber aprovechar la educación como medio para su desarrollo físico, moral y mente sana, hoy en día la actividad es la más importante a nivel nacional e internacional el que hace actividad y tiene una buena alimentación tiene menos riesgo a sufrir de una enfermedad a que una persona sedentaria que no hace nada por eso el que quiere durar mas tiempo vivo actividad física y alimentación balanceada.

BIBLIOGRAFÍA.

PEDRO ANGEL LOPEZ MIÑARRO.

- Física Orientaciones Metodológicas de Educación.
- Nociones de ortopedia y traumatología II parte (Julio Martínez Páez).

- Fisiología del Desarrollo. Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. (Gilberto García Batista 2001).
- Afecciones de la Columna Vertebral y de la Médula Espinal. (Espstein Bernard S). Ministerio de Cultura. Editorial Ciencia-Técnica.

Zaida Rivera Echaide

Ocupación: Profesora de Educación Física. Semi-internado Manuel Ascunce. Municipio de Pinar del Río, Cuba.

Edad: 42 años

Categoría docente: Instructor

Estudios realizados:

Maestrante en Ciencias de la Educación

Licenciada en Educación Física

Curso de Didáctica y Pedagogía

Curso de Metodología de Investigación.

Curso de Capacidades Físicas.

Curso de Computación

Fecha de realización: 7 de marzo de 2004

Carlos Álvarez Llera

Ocupación: Subdirector Docente de la Sede Universitaria Municipal de Pinar del Río, Cuba.

Edad: 40 años

Categoría docente: Instructor

Estudios realizados:

Maestrante en Ciencias de la Educación

Licenciado en Educación Primaria

Curso de Didáctica y Pedagogía

Curso de Inglés

Curso de Computación

Fecha de realización: 7 de marzo de 2004

Las entrevistas que se les realizaron a los estudiantes también confirman que estos tienen dificultades en el uso de los conectores. Algunos manifiestan que sienten que las ideas que plasman en sus escritos están desorganizadas, sin una secuencia y cohesión entre sí.

Veamos algunas de las afirmaciones de los estudiantes en las entrevistas que se les hicieron, a saber:

(...) a veces no sé cómo enlazar las ideas y tengo problemas con los conectores.

(...) se me ha dificultado la organización de ideas, de conectores, todo eso dependiendo del tema del cual voy a desarrollar.

(...) pues siempre me cuesta usar conectores; la mayor dificultad ya que no sé como usarlos en el escrito ya después sí se van desarrollando más las ideas.

Desconocimiento de normas técnicas para el uso de citas y la realización de la bibliografía

De la misma manera, la mayoría de los ensayos escritos por los estudiantes carecen de bibliografía. En su revisión y análisis solo se encontraron dos ensayos con bibliografía, pero estos no cumplen con ninguna norma técnica (Véase la siguiente bibliografía).

esta trae consigo la desviación de la columna vertebral. El peso excesivo de la mochila de los estudiantes provocan desviaciones en la columna, al no trabajarse la postura en la clase de Educación Física y en el aula, se les puede agudizar la desviación, por tanto una posición incorrecta de los alumnos, con respecto al maestro y las clases televisadas, puede traer una desviación. por eso debemos enseñarle a nuestros alumnos una postura correcta en el aula de clases y lo importante que es saber aprovechar la educación como medio para su desarrollo físico, moral y mente sana, hoy en día la actividad es la más importante a nivel nacional e internacional el que hace actividad y tiene una buena alimentación tiene menos riesgo a sufrir de una enfermedad a que una persona sedentaria que no hace nada por eso el que quiere durar mas tiempo vivo actividad física y alimentación balanceada.

BIBLIOGRAFÍA.

PEDRO ANGEL LOPEZ MIÑARRO.

- Física Orientaciones Metodológicas de Educación.
- Nociones de ortopedia y traumatología II parte (Julio Martínez Páez).

- Fisiología del Desarrollo. Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. (Gilberto García Batista 2001).
- Afecciones de la Columna Vertebral y de la Médula Espinal. (Espstein Bernard S). Ministerio de Cultura. Editorial Ciencia-Técnica.

Zaida Rivera Echaide

Ocupación: Profesora de Educación Física. Semi-internado Manuel Ascunce. Municipio de Pinar del Río, Cuba.

Edad: 42 años

Categoría docente: Instructor

Estudios realizados:

Maestrante en Ciencias de la Educación

Licenciada en Educación Física

Curso de Didáctica y Pedagogía

Curso de Metodología de Investigación.

Curso de Capacidades Físicas.

Curso de Computación

Fecha de realización: 7 de marzo de 2004

Carlos Álvarez Llera

Ocupación: Subdirector Docente de la Sede Universitaria Municipal de Pinar del Río, Cuba.

Edad: 40 años

Categoría docente: Instructor

Estudios realizados:

Maestrante en Ciencias de la Educación

Licenciado en Educación Primaria

Curso de Didáctica y Pedagogía

Curso de Inglés

Curso de Computación

Fecha de realización: 7 de marzo de 2004

El ensayo que se muestra a continuación, al igual que el resto de estos que se encuentran en los anexos, no presentan citas bibliográficas. Esto significa que los estudiantes desconocen del uso de citas en la elaboración de un texto de tipo académico y/o científico.

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

En este informe teórico-práctico el autor plantea un conjunto de planteamientos teóricos en los cuales están sustentados los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación, proceso en cual logra sintetizar las etapas fundamentales de la aplicación práctica del enfoque cualitativo etnográfico en la investigación específicamente en el campo de la educación, dando un carácter epistemológico de la investigación hasta determinar su proceso de evaluación.

Este escrito el autor postulas y se centra en la epistemología pospositivista siendo esta la línea de la cual se orienta la investigación cualitativa y etnográfica, haciendo énfasis en los enfoques estructural, sistémico, gestáltico y humanista. Formula los lineamientos generales de la metodología de la investigación cualitativo-etnográfica aplicada sobre todo a la investigación educativa.

desde esta postura filosófica, propone y describe la relación existente entre un paradigma de investigación y el enfoque epistemológico predominante en él, nos muestra la influencia que tuvieron los avances de la física sobre el paradigma positivista, considera la influencia de la revolución experimentada en los conceptos fundamentales de la física acerca de la naturaleza de la realidad y sobre la naturaleza de nuestro conocimiento sobre ella, lo cual fue un elemento fundamental, en el inicio del paradigma pospositivista.

Dentro de la misma dinámica logra establecer la relación de las ciencias físico-naturales con los fenómenos sociales, y así entrar en la concepción de lo que él denomina el "enfoque etnográfico" y lo ubica dentro de lo que denomina

Como se puede ver, los ensayos anteriormente señalados, carecen de citas bibliográficas. Tampoco se ven en los es-

critos que realizan los estudiantes su buen uso. Los dos únicos ensayos que presentaron bibliografía carecen de alguna norma técnica para su realización. De acuerdo a Gamboa (1997) y Arreola (1994), la cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas se utilizan para reconocer y reconocer los derechos de propiedad intelectual de los autores. Se trata de una cuestión de ética y defensa contra el plagio. Las citas se utilizan para mostrar respeto a los académicos anteriores, se reconocen la historia del campo y sus logros. Ravetz (1971, citado por Swales y Feak, 2005) dice que las citas funcionan como una especie de sistema de recompensa mutua, en lugar de pagar a otros autores dinero por sus contribuciones, los escritores pagan en las citas. Gilbert (1977, citado por Swales y Feak, 2005) señala que las citas son herramientas de persuasión; los escritores utilizan citas para dar sus declaraciones con más autoridad.

Bavelas (1978, citado por Swales y Feak, 2005) dice que las citas se usan para suministrar pruebas de que el autor califica como un miembro de la comunidad académica elegida. Además, puntualiza que las citas son ampliamente reconocidas como una propiedad importante y distintivo de los textos académicos. En efecto, la presencia o ausencia de citas permite al lector conseguir un sentido inmediato de si un texto es “académico” o “popular” (Swales & Feak, 2005). En el siguiente fragmento del ensayo, se puede apreciar cómo los estudiantes hacen uso de las citas:

ENSAYO

Una de las actividades que el docente dentro de su quehacer pedagógico es la evaluación, es innegable que para poder desempeñarla cuenta con un conocimiento teórico y práctico, lo cual implica tener cierta concepción del modo en que se aprende y en que se enseña; como resultado pueden identificarse tantas ideas y formas de evaluar como agentes de enseñanza que existan. La evaluación se caracteriza por el proceso a seguir y por la sistematización de la misma, el resultado no es sólo la reestructuración didáctica, sino el cambio de paradigma que requiere su ejecución. La evaluación Integral del Aprendizaje, está orientado a cubrir estándares institucionales establecidos, y es uno de los deberes del docente propiciar el Aprendizaje Significativo, ya que se considera una competencia en el quehacer cotidiano del profesor; además está centrado en la adquisición y la aplicación de una serie de estrategias que le permitirán abordar las situaciones de evaluación como parte del proceso educativo, donde convergen la planeación de las sesiones y la creación de ambientes de aprendizaje.

El señor Giovanni M. Iafrancesco Villegas contextualiza la evaluación desde la perspectiva de una educación, escuela y pedagogía transformador, propone un nuevo concepto de evaluación, presenta los tipos de evaluación más relevantes y redefine los objetivos y los principios evaluativos, comparando formas inadecuadas y adecuadas de hacer evaluación del aprendizaje. Profundiza en las relaciones existentes entre la evaluación integral y el desarrollo de la estructura mental de quien aprende, con el aprendizaje significativo, con el desarrollo de las competencias cognitivas básicas, con el potencial de aprendizaje y con las funciones cognitivas. Socializa el Modelo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje de Reuven Feuerstein y lo relaciona con la evaluación de las operaciones mentales y las funciones cognitivas, desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva, como otro ámbito de la evaluación, poco

El autor de este ensayo cita a “un señor Giovanni Iafrancesco Villegas”. Como se puede ver, la cita no cumple con ninguna norma; desconoce el uso de una cita bibliográfica referenciada en el escrito. De igual manera, en el siguiente ensayo no se visualiza ninguna cita de algún autor que fundamente y sustente lo informado. El escritor de este ensayo destaca aspectos de la importancia de la expresión oral y corporal, pero no presenta una cita bibliográfica que sustente lo plasmado en el escrito.

LA EXPRESIÓN ORAL Y CORPORAL EN EL ROL DEL DOCENTE DE PREESCOLAR

Hay muchas formas de comunicación que poseen los seres humanos para relacionarse con sus semejantes y la naturaleza misma.

Esto no es un don si no una habilidad que se va adquiriendo cuando se tiene un conocimiento básico y una aplicación práctica de la misma.

La comunicación y la educación están íntimamente relacionadas ya que la principal herramienta de un docente en escena viene siendo la comunicación.

Dos formas principales de comunicación que posee el docente son su expresión oral y su expresión corporal.

Con la oralidad el manifiesta ideas, sentimientos y sensaciones que complementado con su expresión corporal podrá manifestar movimientos, gestos, expresiones faciales que favorecen su discurso tomándose coherente comprensible hacia sus estudiantes.

Cabe resaltar que la expresión oral y corporal en el docente varía de acuerdo al público al que se va a referir ya que no es lo mismo expresarse a estudiantes de preescolar, infantes, adolescentes o adultos.

En este escrito enfatizaremos como debe ser la expresión oral y corporal del docente de educación preescolar, en como se presenta y como se puede lograr que los estudiantes de 3 a 6 años puedan, entiendan y comprendan a su docente.

Lo dicho anteriormente reitera que con el cuerpo se puede ejercer comunicación en este caso con los estudiantes de educación preescolar; obteniendo en ellos un mejor entendimiento de lo que se le quiere exponer.

Está claro que un docente puede pedir silencio a sus estudiantes con solo mencionar la palabra o simplemente él lo puede realizar con su cuerpo llevando su dedo a su boca cerrada.

Al observar esto los niños y niñas entenderán claramente lo que el docente les esta pidiendo simplemente utilizando su cuerpo.

También con la expresión corporal se ayuda el docente a transmitir las temáticas, o unidades que él quiere trabajar en sus clases. Apoyando así la forma de proporcionar la comprensión de una enriquecedora ayudando al proceso cognición de cada uno de los niños y niñas

La expresión oral y corporal en la educación preescolar son unas de las herramientas que posee el docente pues con ellas incide en forma directa en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, acompañados por todo el trabajo previo que él realiza para facilitar la flexibilidad y dinámica de sus clases.

Con todo esto el docente logrará obtener niños y niñas que lleguen a entender, comprender con auto liderazgo, con habilidades para auto realizarse, ser felices y desarrollar todo su potencial.

Ausencia de conclusiones en los escritos (ensayos)

La conclusión es el último párrafo del ensayo y debe recoger (o recapitular) las ideas que se presentaron en la tesis. En la conclusión se invierte la fórmula de la introducción: se empieza con un breve resumen del ensayo y se termina con una frase bien pensada que llame la atención del lector sobre el punto clave del artículo. Esta última frase debe reflejar el enfoque del ensayo y a menudo debe servir para situar la idea central dentro de un contexto más amplio. Como lo muestran los ensayos, ninguno de estos tiene conclusiones. Podría decirse que la ausencia de la conclusión se debe a la falta de conocimiento de la forma como se estructura y organiza un ensayo, y a que los estudiantes no saben cómo concluir un escrito, tal como lo manifiestan:

(...) pues siempre el principio es lo que me cuesta mayor dificultad, ya que no sé como comenzar el escrito. Después sí se van desarrollando más las ideas. A mí se me dificulta es al terminar... cómo terminar el texto y concluirlo.

(...) las conclusiones...a mí se me hace difícil cómo concluir mis escritos.

(...) se me dificulta concluir. A mí lo que se me ocurre es repetir lo que había puesto al comienzo.

Desconocimiento de vocabulario y/o terminología técnica y/o científica contenida en los textos

Los estudiantes de las licenciaturas se enfrentan diariamente a textos académicos y/o científicos con un torrencial de palabras desconocidas. De acuerdo con las entrevistas, en su mayoría manifiestan que los textos que leen tienen un vocabulario bastante técnico, con una terminología muy científica y poco entendible para ellos. Por consecuencia, deben leer tres o más veces el texto para comprenderlo y en muchas ocasiones tienen que recurrir al diccionario. Sienten que sus profesores les ayudan muy poco a descifrar este tipo de terminologías y no se detienen a explicarlo. Puntualizan, que la mayoría de los profesores comienzan un tema nuevo y hablan de este desde que inicia la clase hasta que se termina, pero no desglosa dichas terminologías. Las entrevistas que se sostuvieron con los estudiantes revelan que los textos que leen a diario contienen vocabulario desconocido y que es difícil de entender. Algunos estudiantes afirman que no logran comprender, ni mucho menos

terminar, de leer un texto por cuanto se les hace difícil el vocabulario que contiene.

(...) los textos que leemos generalmente son textos largos que tienen palabras que muchas veces no entiendo y además las técnicas o métodos que nuestros profesores utilizan para motivarnos en la lectura o en la construcción de textos no son muy agradables ni dinámicos, sin contar que nuestros textos son juzgados y criticados aun cuando son de nuestra autoría, por lo tanto nos cohiben y cortan muchas veces nuestras ideas.

(...) teniendo en cuenta mi proceso lector, durante toda mi programa y travesía por la universidad ha tenido en algunos momentos dificultades que me han llevado a repetir una y hasta dos incluso tres veces cualquier lectura que haya podido leer; no sé si es porque en varias ocasiones los docentes han dado documentos muy extensos y difíciles que a veces no quedaba tiempo de leer; o es la falta de motivación, sea por el tema, o por el mismo tiempo. En cambio, mi proceso de escritura lo considero excelente; me gusta escribir, e incluso, cada vez que nos han mandado ensayos nunca he sacado una nota baja de 4.0 y puedo dar fe y evidencias. Además, me gusta escribir para no olvidar cualquier información.

(...) muchas veces es difícil tener una buena comprensión de ciertos temas de lectura y más cuando emplean un vocabulario, o palabras diferentes a la de nosotros; se nos dificulta y hasta leer bien.

(...) al momento de leer no somos capaces de entender algunas veces los contenidos o no sabemos el significado de algunas palabras.

(...) en este caso, por el lenguaje que se utiliza en los textos es bastante técnico y se utiliza en un lenguaje muy científico. Entonces hay que estar siempre recurriendo al diccionario y es más difícil la lectura.

Uno de los aspectos más importantes del texto académico es el conocimiento y uso de los términos técnicos, científicos y/o académicos (Teberoski, 2007). De acuerdo a esta autora, el conjunto de términos constituye la terminología. Puntualiza además, que una lengua sin terminología no es una lengua académica. Para ella, la terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento. El uso de los términos técnicos es una parte esencial del lenguaje científico. Sin ellos es imposible crear un discurso organizado del conocimiento (Halliday & Martin, 1993, citados por Teberoski, 2007). Todo texto académico tiene términos y también meta-términos que hacen que el lenguaje de estos textos se aleje del lenguaje cotidiano por cuanto hacen referencia a otros -textos por lo general científicos- (Carlino, 2005). Es necesario que los lectores de estos tipos de textos, en este caso los estudiantes de las licenciaturas, tengan conocimiento de la terminología contenida en ellos.

Deficiencia de pautas y/o pasos para la lectura y la escritura de un texto académico

Otra de las dificultades que manifiestan los estudiantes con respecto a la lectura y escritura de un texto académico es que no saben de ciertas pautas para leer y escribir estos tipos de textos. Ellos, admiten que no les han enseñado las pautas y/o pasos que deben seguir para realizar ensayos o resú-

menes. Sostienen, además, que tienen poco asesoramiento en los procesos escriturales de los trabajos escritos que realizan. Señalan, asimismo, que algunos profesores les exigen que el ensayo contenga 3 cuartillas y otros, sin embargo, les exigen 10 cuartillas. Puntualizan, que al fin de cuentas, no saben a quién creer, si a quien dice 3 o a quien dice diez. Al respecto, los estudiantes no sienten la asesoría de los profesores por cuanto los trabajos escritos que realizan no les son devueltos por ellos por tanto, no saben qué tipos de errores cometieron o si les hicieron algunas correcciones. En estas circunstancias, los estudiantes no saben si lo que escribieron es lo adecuado para el texto escrito que se les pidió. Lo más probable en esta situación es que los estudiantes de las licenciaturas continúen realizando ensayos o resúmenes de la misma forma como lo han hecho siempre. Esto corrobora Pozo et al. (2008), quien se pronuncia acerca de las concepciones que tienen los docentes y los estudiantes de la enseñanza y el aprendizaje. Para él, tanto profesores como alumnos, tienen creencias o teorías profundamente arraigadas, que tal vez nunca han sido discutidas, sobre lo que representa aprender y enseñar.

(...) en cuanto a la escritura se debe afianzar también que se den algunos pasos de cómo hacer un ensayo; porque aunque parece fácil al momento de llevarlo a cabo, se dificulta bastante la relatoría y todo a lo que la escritura se refiera.

(...) yo como estudiante de licenciatura en educación artística, deseo que los docentes sean o cambien ese método de trabajar, quisiera que fuesen más colaboradores al momento de mandar copias, es decir, que nos ayuden a mejorar el proceso

de lectura, con unos talleres, copias más sencillas o sean tutores de los estudiantes al momento de la lectura.

(...) algunos docentes ni siquiera trabajan, han ayudado solo un poco siendo estrictos con los escrito que piden, pero les falta darnos las indicaciones de cómo hacerlos.

(...) se ha venido dando un proceso lento en los primeros semestres como de primero a tercero. Donde no nos han enseñado muy bien los procesos de un buen ensayo, un buen resumen -ahora en cuarto a octavo semestre nos exigen un buen desarrollo de lecto-escritura- y cómo tenerlo si nunca nos enseñaron o nunca nos corrigieron cómo debería hacerse.

(...) solo entregan copias, y que lean y punto. Luego piden ensayos y no enseñan cómo se deben hacer; son cosas que en el colegio no se enseñan.

(...) y cómo tenerlo si nunca nos enseñaron o nunca nos corrigieron cómo deberían hacerse. No enseñan cómo se debe hacer.

(...) nos dicen, tomen esas copias, léanlas y realicen un ensayo.

(...) solo nos entregan copias y que leamos y punto; luego nos piden que hagamos un ensayo.

(...) las lecturas a lo largo de la carrera han sido fotocopias entregadas. Solo nos dicen léanlas y vengan con eso leído. No nos explican más nada.

(...) nada más nos mandan unas copias para que nosotros leamos y expliquemos, y si los estudiantes tienen dudas no nos sacan de esa duda.

CONCLUSIONES

Sí, por supuesto, se debe leer para aprender, es menester también aprender lo que se debe leer, y cómo.

Roger Chartier (1989)

Se concluye, que las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las licenciaturas, se encuentran estrechamente relacionadas en la forma como los docentes y los estudiantes han concebido y aún conciben la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de los contenidos de los textos durante la carrera. Parece ser que aún persisten en los docentes y estudiantes de las licenciaturas concepciones y modelos de enseñanza y aprendizaje arraigados durante muchos años y que continúan siendo utilizados en la actualidad como procesos verdaderos y efectivos en la formación y autoformación del conocimiento y del mismo ser.

Los textos que los estudiantes leen en sus clases y fuera de ellas para la realización de las tareas y/o trabajos no son los más adecuados.

Desde el punto de vista de la escritura, el texto académico que más realizan los estudiantes de las licenciaturas es el ensayo. De igual forma, sucede con los docentes; el ensayo

es el género académico más privilegiado por ellos para evaluar las tareas y/o trabajos que diariamente les exigen a sus estudiantes.

Las fuentes de información que consultan los estudiantes no son las más adecuadas para la construcción del conocimiento en cada disciplina. Al parecer, los estudiantes están leyendo demasiado material fotocopiado de capítulos de libros, la mayoría ilegibles, fragmentados, y sin ninguna referencia bibliográfica. De la misma manera, casi todos los escritos que realizan los estudiantes de las licenciaturas son contruidos de consultas de información bajada de Internet. La mayor parte de producción de estos escritos se traduce en un "corte y pegue", percibiéndose en estos un escaso y pobre desarrollo crítico y argumentativo.

Podría decirse, además, que el tratamiento que se les da a los procesos de lectura y escritura de textos en las licenciaturas es precario y que son de poca importancia para el desarrollo de los contenidos. En estos programas muy poco es lo que se lee y escribe; el interés y propósito de los profesores es la manera cómo realizan los ejercicios. Lo mismo sucede con otro resto de programas de licenciaturas en los que solo se dedican a estudiar los movimientos, la motricidad, las manualidades, los diferentes tipos de bailes y danzas, y muy poco se llevan a cabo procesos detenidos y profundos de la lectura de los temas. Por tanto, podemos decir que las dificultades que presentan los estudiantes en estas habilidades es la falta de desarrollo en las cátedras que cada docente imparte en las diferentes disciplinas. Esto

nos indica que se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje oral y escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en estos entornos académicos.

En cuanto a la concepción que tienen los estudiantes sobre el proceso de elaboración de un ensayo, se concluye que este proceso se ve afectado no tanto por el concepto que tienen sino por el desconocimiento y organización de los elementos que componen y constituyen su construcción. A pesar de esto, los estudiantes de las licenciaturas tienen arraigado un tipo de patrón para la elaboración de un ensayo, que no se aparta de la composición y estructura de un ensayo académico tipo argumentativo y/o expositivo tal como lo sustentan las teorías (introducción, desarrollo/cuerpo, conclusiones y bibliografía).

Otra de las concepciones que los docentes de las licenciaturas tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura está relacionada con las características de la asignatura que desarrollan. Con respecto a este aspecto, algunos docentes piensan que por las características de su asignatura, que es bastante práctica, no deben hacer uso de procesos de lectura y escritura. Para estos docentes, estos procesos no son relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura y, en consecuencia, no les hacen falta, por cuanto solo se dedican a realizar ejercicios y problemas matemáticos. De igual forma, docentes de otros programas piensan lo mismo; no hacen énfasis en la promoción y desarrollo de la lectura y la escritura porque su

asignatura no lo amerita, pues se dedican más que todo a organizar cantos, danza, ejercicios físicos y deportes, como también al arte (instrumentos musicales, las manualidades y al desarrollo gráfico, etc.).

Los resultados indican que el ensayo es el género académico que más realizan los estudiantes de las licenciaturas y es el género que más privilegian los docentes para la realización de los trabajos escritos de los estudiantes. Pese a su constante presencia en cada una de las tareas que se les asignan, tanto docentes como estudiantes deben tener clara la realización sistemática de este género y las características que lo constituyen. La principal característica de este género en cuanto a competencias del lenguaje es el desarrollo del pensamiento crítico. Es por eso que los estudiantes deben aprender a escribir este tipo de género, por cuanto en este se establecen las diferentes facetas o aspectos de un tema. En este tipo de género se exponen y formulan razones para sustentar un planteamiento u opinión para convencer a otros (argumentar). La argumentación es esencial para el pensamiento crítico porque va más allá de la información o exposición de un conocimiento; implica que el escritor adopte una postura y persuade al lector de su postura. En otras palabras, en el texto argumentativo el escritor tiene que informar el porqué de las cosas.

En el análisis que se hizo de los ensayos que escribieron los estudiantes de las licenciaturas, pareciera que los estudiantes no tuvieran ideas claras de cómo se elabora ni cómo se organiza la información en ellos y qué propósitos comuni-

cativos persiguen. En su mayoría, los ensayos que escribieron los estudiantes solo tienen un escaso desarrollo de la temática abordada, tal y como se expuso en un capítulo anterior. Pareciera, entonces, que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las licenciaturas no está siendo valorada ni mucho menos orientada como actividad para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Los ensayos presentan pobre argumentación y criticidad en la información contenida en estos textos, lo que significa que los estudiantes de último semestre de las licenciaturas a punto de terminar su carrera no han desarrollado las competencias argumentativas como tampoco competencias de nivel crítico. De esto se comprende la posible dificultad que tienen y que año tras año se ve reflejada en los bajos resultados en las pruebas Saber Pro que obtienen.

SUGERENCIAS Y/O RECOMENDACIONES

A lo largo de todo el libro se ha dicho que la lectura y la escritura son una necesidad educativa primordial en las instituciones de educación superior. También, que son prácticas que han de aprenderse y enseñarse en la universidad. Ya en la introducción se señalaba esto cuando se mencionaba que el lugar donde se dan estos aprendizajes es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes ni los propios estudiantes sean conscientes de ello. Enseñar a leer y escribir en la universidad es una tarea que todas las cátedras deben proponerse. Las dificultades que tienen nuestros estudiantes de las licenciaturas para comprender,

producir e interpretar textos universitarios no es un problema que tenga un único responsable ni tampoco pueda reducirse a una única solución. Este y otros muchos más son objetivos que los docentes y la universidad han descuidado por muchos años. Las dificultades que tienen los estudiantes de las licenciaturas son consecuencia de que los docentes no se ocupan ni se preocupan por guiar en forma sostenida y sistemática el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura que desarrollan. Por tanto, para hacer frente a estas dificultades que presentan los estudiantes se deben diseñar de manera **URGENTE** acciones pedagógicas y didácticas a través de cursos y talleres de capacitación permanentes conjuntos (docentes y estudiantes), para que desarrollen eficientemente este tipo de competencias, y se puedan mejorar las prácticas de lectura y escritura en estos programas.

Concebir las prácticas de lectura y escritura como un proceso y no como un estado. De esta forma, se exige a la universidad, a los docentes, a los directivos, a los administradores de la educación, coordinadores, jefes de departamentos, etc., continuar la enseñanza de la lectura y la escritura en estos niveles de formación. Es a los docentes a quienes corresponde proveer los conocimientos y habilidades generales y básicas que capaciten a los estudiantes para los modos de leer y de escribir característicos en estos entornos y contextos académicos. Por tanto, se debe continuar con la función alfabetizadora, y es la universidad la que debe organizar diferentes formas y acciones para concretar un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Se hace necesario y

se recomienda, entonces, ofrecer talleres de lectura y escritura académicas a los profesores, quienes deben estar preparados para enseñar a los estudiantes lo que se espera que ellos aprendan. Estos talleres pueden incluir el uso de estrategias para ayudarlos a romper el bloqueo, organizar la escritura, utilizar el lenguaje académico, hacer lectura crítica de textos, revisar sus propios textos, etc. De igual forma, se sugieren cursos dirigidos a los alumnos que vienen de la educación media con deficiencias en estas habilidades. Se sugiere de manera urgente que la universidad implemente en su plan de desarrollo y mejoramiento continuo una propuesta de transversalidad de las competencias lectoras y escritoras con los aportes de las distintas disciplinas y programas curriculares, es decir, la enseñanza y aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura **en y para** cada una de las materias constitutivas del plan de estudios. Esto incluye la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos universitarios que han de realizar los estudiantes durante su carrera.

La lectura y escritura de los textos universitarios es una actividad dependiente del contexto y de los contenidos que se aprenden a través de ella y no una habilidad general que se presupone al estudiante cuando ingresa a la universidad. Por lo tanto, enseñar a leer y escribir deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los profesores de las diferentes materias. Como lo señala Saussure (1916), “el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejárselas a los lingüistas”. No se trata de que estos enseñen lengua sino que se encuentren mejores

maneras de acompañar a los estudiantes en la construcción de los conocimientos propios de las disciplinas, y, la mejor forma de que esto se realice es a través de la enseñanza y el aprendizaje de su lectura y la escritura. Se recomienda entonces, integrar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos académicos dentro del curriculum.

Se recomienda la reflexión permanente de los docentes y directivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura para que puedan adecuar los objetivos propuestos para cada asignatura, situación o tarea, a las situaciones de enseñanza y aprendizaje inicialmente propuestas. Con esto, podrán elegir las estrategias adecuadas al tipo de texto que se lee o que se escribe en tales situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Si se pretende mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las licenciaturas, es preciso que los directivos, profesores y los alumnos expliquen y contrasten las concepciones que subyacen a las distintas prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen, abriéndose de este modo hacia el difícil y largo camino de la transformación, ya que como dice Montserrat De la Cruz et al. (2006), “una cosa es conocer lo que concebimos, otra es transformar esas concepciones y aún otra es llevar esos cambios a una dimensión práctica”. Cambiar esas concepciones, entonces, puede no solo producir cambios en las formas de actuar en el mundo y de interpretarlo, sino también en los modos de representarse y reconocerse.

Esta tesis doctoral abre el camino para proponer soluciones pedagógicas y didácticas desde perspectivas interdis-

ciplinares, que, al basarse en este estudio, serán efectivas y contribuirán a la cualificación de la lectura y la escritura en el contexto universitario. De igual manera, advierte a los que estamos comprometidos en la educación y formación de profesionales, sobre la urgente necesidad de transformación y cambio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de los textos que imparten tanto docentes como estudiantes para el desarrollo de los contenidos de los temas en todas las disciplinas y, de esta manera, mejorar la calidad de la educación de los futuros profesionales y de la universidad misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Cope & Kalantzis, 1993, p. 5).

Aranowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Education under siege*. South Hadley, MA: Bergin.

Arreola Valenzuela, J. L. (1994). *El ensayo o cómo empezar a escribir*. México: Centro Pedagógico de Durango.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Writing Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Belen Bosh, M. y Sheuner, N. (2006). "Resumir para estudiar: Concepciones de estudiantes en primer año de la universidad". En: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de alumnos y profesores*. Barcelona, España: Editorial: GRAO.

Benvegnú, M. (2004). "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes". *Revista: Textos en Contexto, número 6. Leer y escribir en la universidad. Lectura y vida*. Universidad del Valle.

Bogoya Maldonado, D. et al. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.

- Bustamante Zamudio, G. y Jurado Valencia, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura: hacia una producción interactiva de los sentidos*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (1994). "La comprensión lectora". En: Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, Ma. Ángeles. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?. Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren Nuevos caminos en la escuela*. 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Caracterización de prácticas y tendencias*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Cárdenas, L. (2016). *La lectura y la escritura en la educación superior. Alfabetización académica en la región caribe colombiana*. Sello editorial Universidad del Atlántico.
- Cárdenas, L. et al. (2008). *Comprensión Lectora en Estudiantes que ingresan al primer semestre en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico*. Pensar el Caribe II. Editorial, Universidad del Atlántico.
- Cárdenas, L. et al. (2011). *Comprensión Lectora en Educación Superior: Una mirada interdisciplinar*. Editorial, Universidad del Atlántico.
- Carlino, P. (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005b). *Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad*. Consejo Nacional de Investigacio-

- nes Científicas y Técnicas. Instituto de Lingüística. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany y Morales (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas (pp.30-32).
- Cassany, D. (2006). Barcelona, España: Tras las líneas. Editorial Anagrama, S.A.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S.A.
- Cassany, D. et al. (1998). Enseñar lengua. Editorial Graó, de serveis pedagògics.
- Cassany, D. et. al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chapman, M. (1994). The emergence of the genres: Some findings from the examinations of first grade Writing. *Writing Communication*, 11, 348-380.
- Charadeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Gedisa Editorial.
- Chartier, R. (1989). Las prácticas de lo escrito. En Philippe Ariès y Georges Duby (eds). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, tomo 3.
- Cisneros, M. (2005). *Lectura y escritura en la Universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. Routledge. London and New York.

- Colombia. Congreso de la República (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cope B. & Kalantzis, M. (1993). Introduction. How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In B. Cope & Kalantzis (Eds). *The powers of literacy* (pp. 1-21). London: Falmer Press.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- De la Cruz, Montserrat y otros (2006). "Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores". En: Pozo, y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. España: Editorial Graó.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- Eco, U. (noviembre 12 de 1996). Conferencia en la Accademia Italiana degli Studi Avanzati, Estados Unidos.
- Edwards, D. y Mercer, M. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Erickson, F. (1988). School Literacy, Reasoning and civility. En: Kintgen E. R. Kroll, B., M. Rose M. *Perspectives on literacy*. Estados Unidos: Southern Illinois University.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. Buenos Aires, Argentina.

- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining rethorical problems. En: *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Freire y Macedo (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*.
- Gamboa, Y. (1997). *Guía para la escritura del ensayo*. Adaptado del texto en: <http://www.spanish.fau.edu/gamboa/ensayo.pdf>
- Gee, J. (1999). *The New Literacy Studies and The Social Turn*. U.S Department of Education. Educational Resources Information Center (ERIC).
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá D.C.: Edición Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Editorial Siglo XXI.
- Grabe, W. (año?). "Revaloración del término interactivo". En: Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook, J. y Gumperz, J. *La construcción social de la alfabetización*. Editorial Paidós.
- Halliday, M. A .K. (2002). *On Grammar*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.

- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Third edition. Arnold, a member of the Hodder Headline Group. Oxford University press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Editorial Paidós.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Editorial Comares.
- Herrera Delgans, M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Barranquilla, Colombia: Editorial Medios Interactivos.
- Hymes, D. H. (1996). "Acerca de la competencia comunicativa". En: Forma y Función. *Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional*, 9, 13-37.
- Jenkinson, M. D. (1976). "Modos de enseñar". En: Staiger, R. C. *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Jurado Valencia, F. (2000). "El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños". En: Bogoya Maldonado, D. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.
- Jurado Valencia, F. et al (1999). *Culturas y escolaridad: Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Santa Fe de Bogotá: Plaza & Janes.
- Jurado Valencia, F. et al. (1998). *Juguemos a interpretar: Evaluación de competencias en lectura y escritura Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria*. Santa Fe de Bogotá: Plaza & Janes.
- Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Magisteri.

- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Tercera edición. México: McGraw-Hill.
- Koichiro, M. (2003). *Literacy, a Unesco Perspective*. February.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Laville, C. y Dionne, J. A. (1999). *Construcao do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lea, M. R. (1999). "Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience". En: Carys, Jones et al. *Students writing in the university*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Lerner De Zunino, D. (1988). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético". *Revista Lectura y Vida*, 6(4), 21-45. Diciembre.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Gedisa.
- Marín Ardila, L. F. (2002). "Competencias: "Saber- hacer", ¿en cuál contexto?" En: Bustamante Zamudio, G. et al. *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Vol. II. Bogotá: Alejandría Libros.
- Marín, M. Á. (1994). "La comprensión lectora en el procesamiento de la información". En: Cabrera, F., Donoso, T. y Marin, M. A. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo.

- Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Mexico, D.F.: Editorial Trillas.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cátedra Unesco. Universidad del Valle.
- Moss et al. (1998). *Urdimbre del texto escolar*. Ediciones Uninorte.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Editorial Aguilar.
- Perelman, C. H. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pérez Abril, M. (1999). "Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?" *Revista La Alegría de Enseñar*, 39, 31-37. abril-junio.
- Peronard, T. H., Marianne et al. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. (Nuria Petit, trad.) Barcelona, España: Seix Barral.
- Pierre, R. (1997). "Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer". En: Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Rimier, F. J. (2012). "Ethnographic research". En: *Qualitative reasearch. An introduction to methods and designs*. United States of America: Jossey-Bass, Editions.
- Rincón B. y Gil. J. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle*.

- Rincón B., G. et al. (2005). *Enseñar a comprender textos en la Universidad*. Universidad del Valle.
- Rincón y Gil, J. (2011). *Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académica en la universidad del Valle*.
- Roux, R. (2008). "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad". En: Narváez, E. y Cadena, S. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Colombia: Cargraphics S.A.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1971.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on Writing composition. En: M. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*. 3ª. Edición. New York: Macmillan.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición Escrita*.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. London: Harvard University Press.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments issues and directions in ESL. In B. Kroll (ED), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gredos.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

- Spiro, J. (1997). "El papel de la conciencia en la comprensión de la lectura". En: Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Strauss, A & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. & Feak, C. (2005). *Academic Writing for Graduate Students. Michigan series in English for Academic and Professional Purposes*. The University of Michigan Press.
- Teberoski, A. (2007). "El texto académico". En: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Torrado Pacheco, M. C. (2000). "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar". En: Bogoya Maldonado, D. et al. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Paidós. Barcelona.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga Ocampo, Z. P. (2009). *Lectura y Escritura Académica en la Universidad*. Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXO 2

Son 6 los anexos que se presentan en este trabajo de investigación. Cada uno de ellos evidencia, aporta, ejemplifica y complementa la información contemplada en el documento. Se aclara que solo se presenta una muestra significativa de anexos debido a la delimitación del número de hojas que se exige para su presentación. En el trabajo va incluido un CD que lleva los archivos del resto de anexos.

ANEXO 1

PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LICENCIATURAS

Nombre del programa		Nivel de formación	Reconocimiento del Ministerio
Licenciatura en Biología y Química	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Ciencias Sociales	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Cultura, Física, Recreación y Deportes	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Educación Artística	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Educación Especial	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Educación Infantil	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Español y Literatura	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Idiomas Extranjeros	Activo	Universitaria	Presencial
Licenciatura en Matemáticas	Activo	Universitaria	Presencial

Se aclara que en el cuadro del Anexo 1 aparece actualmente el nombre de la Licenciatura en Biología y Química, antes Licenciatura en Ciencias Naturales; también, aparece Educación Infantil, antes Educación Preescolar. Estos cambios de nombres han ocurrido en estos dos últimos años por motivo de renovación del registro calificado de estos programas.

ANEXO 2

ENCUESTA 1 APLICADA A LOS DOCENTES.

Prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior

Este cuestionario forma parte de una investigación que se realizará en una universidad del Caribe colombiano. Se elaboró con el propósito de conocer los usos que los profesores y estudiantes de las licenciaturas dan a la lectura y la escritura en sus clases. Su participación es importante en esta investigación. Los datos que resulten se manejarán con estricta confidencialidad y se publicarán de manera global, sin incluir nombres o cualquier otra información que pudiera identificar a los participantes. Le rogamos contestar a las siguientes preguntas de manera sincera y completa.

¿Cuáles son las fuentes de información que usted les sugiere a los estudiantes para que realicen sus escritos?
[Internet]
[Textos (libros) que usted les proporciona]
[Libros de la biblioteca]
[Material fotocopiado]
[Apuntes de clase]

¿Cuáles de los siguientes propósitos prefiere usted cuando le pide a sus estudiantes que escriban?
[Argumentar]
En cuanto a la escritura, ¿cuáles de los siguientes escritos son los que usted le pide a sus estudiantes para que lo realicen en la clase o fuera de ella?
[Ensayos]
[Trabajos de investigación]
[Resúmenes]
[Informes-Reportes de laboratorio]
[Relatorías]
[Analizar]
[Sintetizar]
[Describir]
[Explicar]
[Aplicar]
[Narrar]
[Recordar]
[Copiar]
¿En qué aspectos se fija usted cuando sus estudiantes escriben?
[Coherencia, Cohesión]
[La ortografía]
[El contenido]
[La organización]
[Other] Originalidad
[Other] Dominio de la Temática
[Other] Capacidad de Síntesis
[Other] Normas ICONTEC
[Other] Actualidad de Contenido
[Other] Bibliografía
¿Cuál es la principal dificultad que usted observa en sus estudiantes cuando escriben un texto?
Análisis y síntesis
Argumentación
Ortografía

Coherencia
Organizar ideas
Léxico-vocabulario
Signos de puntuación
Copia textual
Caligrafía
Comprensión de lectura
Argumentar
Uso de conectores
¿Qué tan importante es la escritura en su programa?
[Sumamente importante]
[Importante]
[Poco importante]
TOTAL
¿Con qué frecuencia utiliza textos de lectura en sus clases con sus estudiantes?
Nunca
Muy poco
Frecuentemente
Todas las veces
Sistema
TOTAL
Las lecturas que usted asigna a sus estudiantes son tomadas de:
[Libros]
[Revistas especializadas]
[Textos bajados de Internet]
[Textos fotocopiados de libros]
[Other] Documentos de Autoría Propia
[Other] Prensa
[Other] Tesis
[Other] Manuales
[Other] Notas de Clases

[No Especifica]
¿Utiliza usted estrategias de lectura durante su proceso en las clases?
Sí
No
TOTAL
OJO
¿Le gustaría participar en un proceso de reflexión y cualificación acerca de competencias comunicativas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior?
Sí
No
No Responde
TOTAL
¿Utiliza usted estrategias de lectura durante su proceso en las clases y por qué?
Sí
No
Total
¿Reconoce usted el lenguaje como eje transversal necesario para todas las disciplinas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior?
Sí
No
NR
TOTAL

¿Le gustaría participar en un proceso de reflexión y cualificación acerca de competencias comunicativas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sí			
No			
NR			
TOTAL			

ANEXO 3

ENCUESTA 2 APLICADA A LOS DOCENTES.

prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior

Este cuestionario forma parte de una investigación que se realizará en una universidad del Caribe colombiano. Se elaboró con el propósito de conocer los usos que los profesores de las licenciaturas dan a la lectura y la escritura en sus clases. Su participación es importante en esta investigación. Los datos que resulten se manejarán con estricta confidencialidad y se publicarán de manera global, sin incluir nombres o cualquier otra información que pudiera identificar a los participantes. Le rogamos contestar a las siguientes preguntas de manera sincera y completa.

1. ¿Concibe usted determinante, la lectura y la escritura para la formación profesional e integral del estudiante universitario?

2. ¿Considera usted que los estudiantes que ingresan a los diferentes programas académicos en la universidad del atlántico presentan dificultades para leer comprensivamente y escribir textos?

3. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted encuentra en sus estudiantes mientras leen o escriben?

4. ¿Considera usted que los estudiantes tienen dificultades en lectura?

5. ¿En qué se basa usted para decir esto?

6. ¿Qué hace usted para mejorar o corregir estas dificultades?

7. ¿Considera usted que cuenta con las habilidades y estrategias adecuadas para promover y desarrollar la lectura y la escritura en sus estudiantes? ¿Cuáles?

ANEXO 4

ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES.

Prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior

Este cuestionario forma parte de una investigación que se realiza en una Universidad del Caribe colombiano. Se elaboró con el propósito de conocer los usos que los profesores y los estudiantes dan a la lectura y escritura en sus clases. Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Los datos que resulten se manejarán con estricta confidencialidad y se publicarán de manera global, sin incluir nombres o cualquier otra información que pudiera identificar a los participantes o a la institución. Le pedimos contestes a las siguientes preguntas de manera clara, completa y sincera.

Presentación.

1. Nombre de la Facultad:
2. Programa:
5. Edad:---
6. Sexo----- 6.1Femenino 6.2 Masculino.
7. Realizaste estudios de secundarios en una institución:
7.1 Pública 7.2 Privada
8. ¿Crees encontrar en la Universidad del Atlántico las herramientas necesarias para desarrollar tu carrera?
8.1 Sí 8.2 No

¿Por qué? -----

9. ¿Crees tener las competencias necesarias para realizar los escritos que te piden los profesores en la universidad?

9.1 Sí 9.2 No

10. ¿Cuál de los siguientes escritos son los que te han pedido tus profesores que realices para tus clases?

10.1 Ensayo

10.5 Escritura libre

10.2 Proyectos de investigación

10.6 Reseñas

10.3 Reportes de laboratorio

10.7 Informes

10.4 Resumen

10.8 Otros -----

11. ¿Cuáles son las fuentes de información que más utilizas para realizar tus escritos?

11.1 Libros de la biblioteca

11.2 Apuntes de clases

11.3 Internet

11.4 Textos que me proporcionan el profesor

11.5 Otros (especifica) -----

12. ¿Cuáles de los siguientes propósitos prefieren tus profesores cuando te piden que escribas?

12.1 Narrar 12.2 Describir 12.3 Exponer

12.4 Argumentar

13. En tu opinión, ¿para qué se utiliza la escritura en la universidad?
- 13.1 Para que los profesores evalúen a los alumnos
- 13.2 Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases
- 13.3 Para que los estudiantes aprendan a realizar tipos de escritos
- 13.4 Otra:-----
14. ¿En qué aspectos de tus escritos se fijan más tus profesores?
- 14.1 La ortografía
- 14.2 El contenido
- 14.3 La organización
- 14.4 Otros:-----
15. ¿Cómo haces para mejorar o corregir tu escritura?
- 15.1 A través de los comentarios que me hacen los profesores
- 15.2 A través de los comentarios que me hace algún compañero(a/s)
- 15.3 A través de revisiones que yo hago de mis propios escritos
- 15.4 Otros:-----

16 ¿Cuáles son las dificultades que tienes al escribir los textos que te piden tus profesores?

16.1 No encuentro manera de organizar mis ideas

16.2 No entiendo lo que el profesor pide en mi escrito

16.3 No encuentro la manera de organizar mis ideas

16.4 Tengo dificultad al comenzar un escrito

16.5 Otros -----

17 ¿Qué tan importante es la escritura en tu carrera?

17.1 Sumamente importante

17.2 Importante

17.3 Poco importante

17.4 No es importante

18 ¿Qué tan importantes son estas competencias en tu carrera profesional?

	ESCRITURA	LECTURA
18.1 Sumamente importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2 Importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3 Poco importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4 NO es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 19 ¿Qué estrategias utiliza al momento de leer para comprender los textos?
- 19.1 Extraer palabras desconocidas
 - 19.2 Subrayar ideas principales
 - 19.3 Tomar apuntes
 - 19.4 Hacer resúmenes
 - 19.5 Uso de mapas conceptuales
 - 19.6 Releer el texto
 - 19.7 Intercambio con mis compañeros
 - 19.8 Predicción
 - 19.9 Anticipación
 - 19.10 Otros: -----

ANEXO 5

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Guion de preguntas entrevistas a estudiantes

GUIÓN 1

1. ¿Con qué frecuencia lees y escribes en clases? ¿A qué crees que se debe esto?
2. En el transcurso de tu carrera universitaria, ¿has tenido que leer dos o más textos para integrar la información provista por ellos, para elaborar informes escritos?
3. Si has elaborado este tipo de informes, ¿cuáles son las principales dificultades para leer o escribir un texto?
4. ¿Has encontrado en la Universidad del Atlántico las herramientas necesarias para desarrollar los procesos de lecto-escritura?
5. ¿Cuáles son los aspectos que el docente focaliza al momento de evaluar tu escrito?
6. ¿En tu proceso de formación académica hay alguna asignatura que te ayude a mejorar tu lectura y escritura?
7. ¿Qué tipo de texto son los que más te llaman la atención al momento de leer y escribir?
8. ¿Qué tipo de actividades desarrolla tu profesor cuando realizan lectura y escritura?
9. ¿Qué haces para comprender un texto?
10. ¿Cómo haces para realizar un texto?
11. Para ti, ¿qué significa leer y escribir en la universidad?

12. ¿Crees que la didáctica que utilizan tus docentes te motivan a leer y escribir?
13. ¿De qué manera organizas tus ideas para construir texto?
14. ¿Haces lectura constante para incrementar el hábito de la lecto-escritura?
15. ¿Lees por obligación o por pasión?
16. ¿Qué tipo de temas te motivan a escribir y leer texto?
17. ¿Crees que los profesores han contribuido al desarrollo de tus habilidades en el proceso de lectura y escritura?
18. En tu opinión, ¿crees que tu proceso de lectura y escritura ha mejorado desde que ingresaste a la universidad?

GUIÓN 2

1. ¿Durante tu carrera has contado con materias en las que tengas o pongas en desarrollo la lectura y la escritura?
¿Cuál?
2. ¿Al presentar los trabajos tienes cuidado de llevar buena ortografía, redacción, puntuación y que mantengas con la idea? ¿Por qué?
3. ¿Con qué frecuencia escribes, lo haces por iniciativa o porque tus maestros te lo imponen?
4. ¿Cuándo escribes revisas lo que elaboras? ¿Y cuántas veces?
5. ¿Lees con frecuencia? ¿Qué tipo de texto?
6. ¿Si no entiendes lo que lees, lo relees o sigues adelante?
7. ¿Por qué esa iniciativa?

8. ¿Cuándo expones memorizas o dices lo que entiendes?
9. ¿Cómo desarrollan tus maestros en ti la escritura y la lectura?
10. ¿Y aquí en la universidad?
11. ¿Todas las materias manejan eso de qué forma?

GUIÓN 3

1. ¿Qué tipo de trabajo te piden tus profesores que escribas para las asignaturas? 2 ¿Le indica el profesor sobre las características del texto que pide?
2. ¿Qué tipo de características?
3. Y, ¿te da modelo o ejemplo de ellos?
4. ¿Cuál crees que es el principal objetivo para el que escribes?
5. ¿Cuáles son las principales fuentes de información que usas para realizar los escritos que te piden los profesores?
6. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para escribir los trabajos?

ANEXO 6

Instrumento de observación en el aula PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fecha: _DD_ / _MM_ / _AAAA_.

UNIVERSIDAD:	Código ICFES:
Nombre del docente:	
Jornada:	Curso:
Asignatura:	Fecha de diligenciamiento:

El objetivo de este instrumento de observación es comprender y valorar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación de una Universidad de la Región Caribe Colombiana.

1. PLANEACION (de la clase)	Observaciones
1. Metas (objetivos) de aprendizaje	
2. Métodos y Estrategias	
3. Contenidos (temas y subtemas) a desarrollar en Clase	
4. Evaluación	
5. Materiales(textos de lectura),	
6. Recursos, herramientas	
2. OBSERVACIÓN DE CLASE	
SESIÓN: _____ FECHA: _____ ASIGNATURA _____ PROGRAMA _____	
A. Concepción del docente	
1. Conceptos de lectura y escritura	
2. Conocimientos del docente respecto a procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura	
3. Formación disciplinar del docente y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	
4. Importancia de la lectura y la escritura en su programa	
5. Actitud frente al proceso enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	
B. Proceso Enseñanza - aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula	
1. Presentación de los temas y contenido	
2. Métodos y Estrategias utilizadas	
3. Materiales y recursos utilizados	
4. Procedimientos de evaluación	
C. Promoción de la lectura y escritura de textos	
1. Creatividad durante el proceso enseñanza Aprendizaje	
2. Provee estrategias de aprendizaje	
3. Correspondencia entre los procesos de enseñanza del docente con las metas, los objetivos y contenidos del curso	
4. Estimula a la búsqueda de información, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva	
5. Evaluación de los productos	
6. Utiliza recursos, herramientas	
D. Dificultades presentes en el proceso enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	
1. Participación de los estudiantes	
2. Metodología, didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de Textos	
3. Pedagogía	
4. Aprendizajes	
5. Evaluación	
3. Comentarios de la observación de la clase	
Nombre y Firmas	
Observador:	Docente observado: