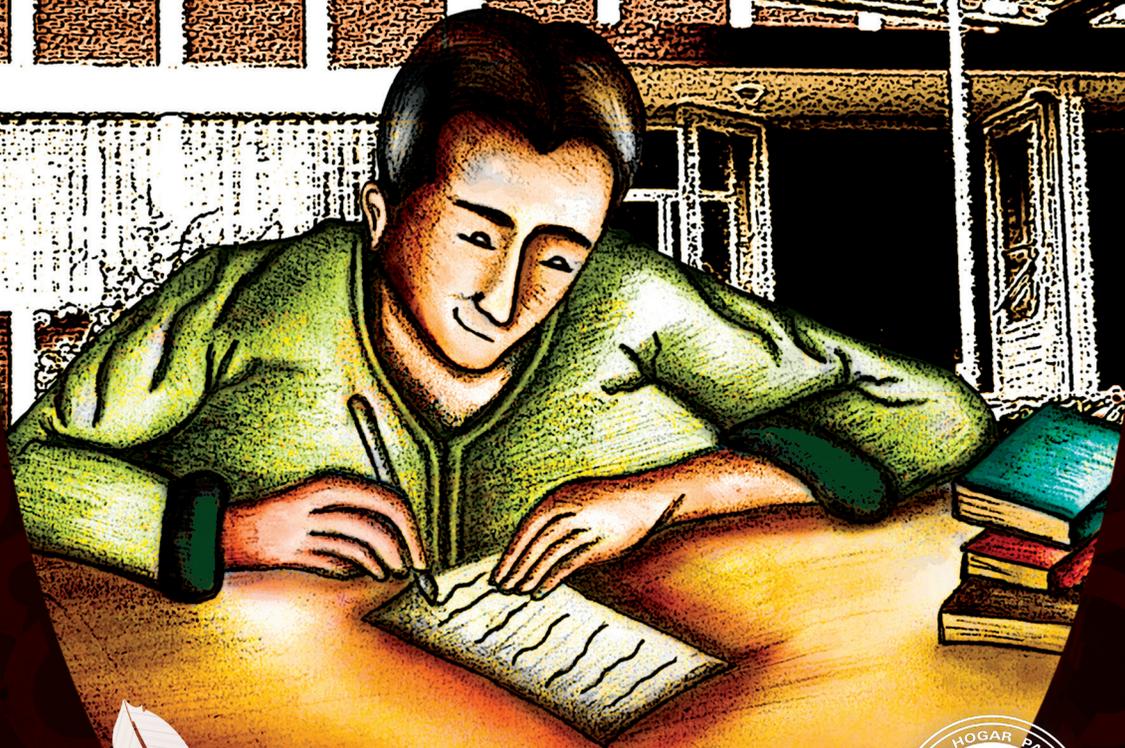


Lectura y escritura en la Universidad Mariana




Editorial
UNIMAR

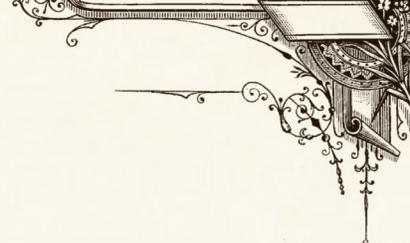
Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Héctor Miguel Rosero Flórez
Ruth Magaly Tapia Fierro
Luis Alberto Montenegro Mora



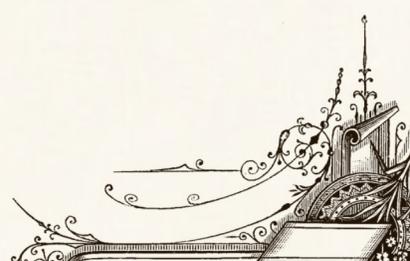


Editorial
UNIMAR

Colección Resultado de Investigación

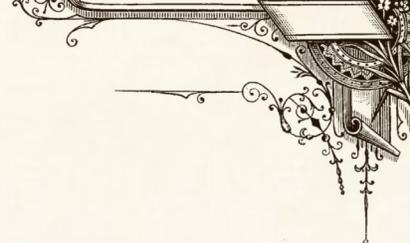


*Lectura y escritura en la
Universidad Mariana*



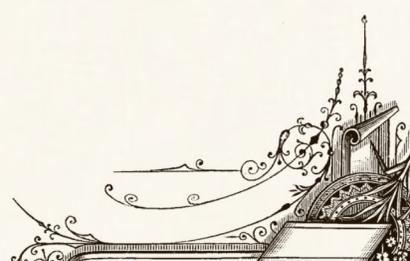
*Lectura y escritura en la
Universidad Mariana*





*Lectura y escritura en la
Universidad Mariana*

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Héctor Miguel Rosero Flórez
Ruth Magaly Tapia Fierro
Luis Alberto Montenegro Mora





Lectura y escritura en la Universidad Mariana

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Héctor Miguel Rosero Flórez
Ruth Magaly Tapia Fierro
Luis Alberto Montenegro Mora

Editor: Luis Alberto Montenegro Mora

Fecha de publicación: Noviembre 2015

Páginas: 113

ISBN: 978-958-59072-8-7

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia

Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia

Lectura y escritura en la Universidad Mariana

Autor:

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Héctor Miguel Rosero Flórez
Ruth Magaly Tapia Fierro
Luis Alberto Montenegro Mora

Editorial: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: Noviembre 2015

Páginas: 113

ISBN: 978-958-59072-8-7

Edición: Primera

Pie de imprenta: San Juan de Pasto, Universidad Mariana, noviembre 2015

Formato: 16 x 23 cm

Colección: Libro Resultado de Investigación

Nota de referencias: 71 / 91 / 102

Nota de bibliografía: 73 / 92 / 103

Materia: Investigación

Materia de tópico: Investigación

Materia de tópico: Educación

Materia de tópico: Grupos de investigación

Palabras clave: investigación, lectura, escritura

País/Ciudad: Colombia/San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana <http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>

El libro se incluirá en el RILVI: Sí

Precio en dólares: 7.20

Precio en pesos: \$25.000

Tipo de contenido: Lectura y escritura en la Universidad Mariana

Universidad Mariana

Hna. **Amanda del Pilar Lucero Vallejo** f.m.i.

Rectora Universidad Mariana

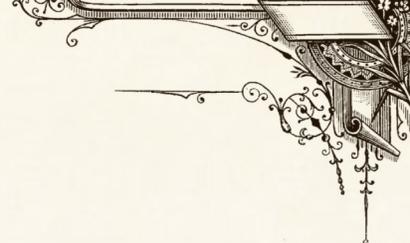
Graciela Burbano Guzmán

Vicerrectora Académica

Hna. **Marianita Marroquín Yerovi** f.m.i.

Directora Centro de Investigaciones





Aura Rosa Rosero Mojica

Decana Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán

Diseño y Diagramación

Correspondencia

Editorial UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Calle 18 No. 34 -104

Tel: 7314923 Ext. 185

E-mail : editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia Grupos Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 – 60 Bogotá D. C.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6, No. 8 – 94 Bogotá D. C.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45, No. 26 – 85 Bogotá D. C.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República en Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, kilómetro 24 autopista Norte Bogotá D.C.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107^a-100, Medellín.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 -104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto.

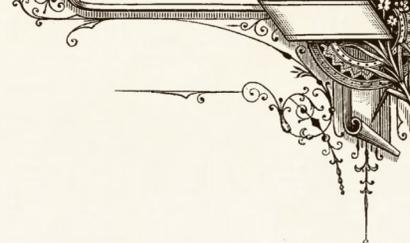
Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores, de igual manera, son absolutos responsables del contenido de la obra, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en la sección final de referencias bibliográficas.

Se autoriza la reproducción total o parcial del material aquí consignado, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente respectiva.



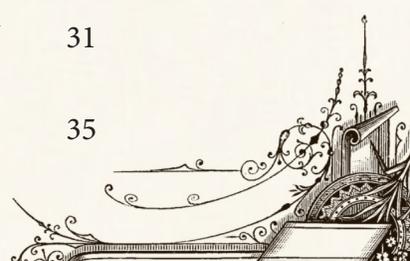
*Lectura y escritura en la
Universidad Mariana*

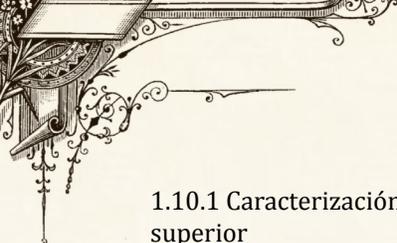




Contenido

Capítulo 1: Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana	12
1.1 Introducción	13
1.2 Mirada crítica al problema abordado	14
1.3 Propósitos que buscó esta investigación	15
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos	16
1.5 Razones que impulsan abordar esta investigación	16
1.6 Antecedentes investigativos	17
1.7 Estado del arte	18
1.8 Referentes conceptuales	22
1.8.1 Alfabetización académica	22
1.8.2 Escritura en las disciplinas	23
1.8.3 Práctica pedagógica	23
1.8.4 Cultura académica	25
1.9 Ruta metodológica	26
1.9.1 Estrategias para el muestreo y la recolección de datos	27
1.9.2 Informantes claves	27
1.9.3 Herramientas de recolección y análisis	28
1.9.4 Fases de la investigación	29
1.9.5 Reporte integrado multicaso interinstitucional de la investigación	31
1.10 Hallazgos y determinación analítica de aspectos relevantes, caso UNIMAR	35





1.10.1 Caracterización de la institución de educación superior 36

1.10.2 Caracterización de las instituciones de educación media de donde provienen los estudiantes 37

1.10.3 Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año 38

1.10.4 Caracterización del profesor del curso de lectura y/o escritura de primer año 40

1.10.5 Concepto de lectura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar 42

1.10.6 Concepto de escritura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar 43

1.10.7 Concepto de alfabetización académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar 44

1.10.8 Prácticas de lectura 45

1.10.9 Prácticas de escritura 48

1.10.10 Textos que se lee 52

1.10.11 Textos que se escribe 54

1.10.12 Aprendizajes de los estudiantes 57

1.10.13 Orientaciones reflexivas para contemplar una política educativa que conlleve al posicionamiento de una cultura académica de la lectura y la escritura en educación media y superior 64

1.11 Conclusiones 69

Referencias 71

Bibliografía 73

Capítulo 2: La comprensión lectora y sus implicaciones 74

2.1 ¿De qué trata y qué desafíos proyecta la comprensión lectora? 75



2.2 Dos recursos didácticos para promover la comprensión lectora	78
2.2.1 El subrayado	78
2.2.2 La glosa	81
2.2.3 Factores que inciden en la comprensión	83
2.2.4 Lectura comprensiva de problemas reales y de entrenamiento académico	86
Referencias	91
Bibliografía	92
Capítulo 3: Lectura y escritura en la generación de nuevo conocimiento	94
Referencias	102
Bibliografía	103
Índice Temático	109
Índice Onomástico	111



*Capítulo 1: Hacia una cultura académica
de la lectura y la escritura en la
Universidad Mariana*

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Héctor Miguel Rosero Flores
Ruth Magaly Tapia Fierro

“Pensar la alfabetización académica como un saber en desarrollo, como un proceso por el cual se llega a pertenecer a un comunidad científica implica entonces, cuestionar o dejar de considerarla como adquisición elemental aplicable a cualquier contexto”. “Escribir, leer y aprender en la Universidad”

Una introducción a la alfabetización académica

Paula Carlino¹

Eyner Fabián Chamorro Guerrero²

Luis Eduardo Pinchao Benavides³

Héctor Miguel Rosero Flores⁴

Ruth Magaly Tapia Fierro⁵

1.1 Introducción

La investigación sobre la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes que llegan a la Universidad Mariana, las que establecen en el primer año dentro del curso de Lectoescritura Investigativa de un programa de formación profesional, su incidencia en el curso disciplinar de segundo año a partir de la información obtenida en las entrevistas, cuestionarios, observación directa y análisis documental, y la conceptualización de la alfabetización y cultura académica, permiten la comprensión analítica cualitativa de los actos lectoescriturales establecidos en los cursos iniciales que se desarrolla en la Universidad.

Esta investigación hace parte del objeto de estudio tipo caso, derivada a su vez de la investigación interinstitucional titulada Formación inicial

¹ Doctora en Psicología de la Educación, por la Universidad Autónoma de Madrid. Su tesis doctoral se refiere al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Trabajó en la Red de Formación Permanente de Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en capacitación de docentes en servicio, en España. Es investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

² Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Coordinador del Colectivo de Lectura y Escritura Académicas LEAUNIMAR.

³ Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Docente investigador, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Coordinador del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana.

⁴ Comunicador Social y Periodista, Universidad de La Sabana; Magíster en Criminología, Ciencias Penales y Penitenciarias, Universidad Santiago de Cali; Candidato a Magíster en E-learning y Redes Sociales, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.

⁵ Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño; Abogada, Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Derecho Administrativo, Universidad de Nariño; Directora Consultorios Jurídicos, Universidad Mariana.

en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior; dirigida por el Comité de Investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES-ASCUN), propuesta diseñada por integrantes del nodo Bogotá⁶, y desarrollada con la participación de trece universidades: Área Andina, Autónoma de Manizales, Javeriana de Bogotá, La Sabana, La Salle, Fundación Universitaria Sanitas, Los Libertadores, Monserrate, Piloto, Sergio Arboleda, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Universidad Santo Tomás, y Universidad Mariana.

En consideración a la naturaleza de esta investigación multi-caso, una vez recibido el aval del Centro de Investigaciones de la Universidad Mariana, el grupo investigador asume las tareas asignadas por la coordinación central.

1.2 Mirada crítica al problema abordado

El hecho de revisar las fuentes documentales de información sobre el panorama del problema a nivel nacional, permitió evidenciar que normalmente los procesos de lectura y escritura en las universidades colombianas son planteados y desarrollados, desligados de las necesidades de aprendizaje de las disciplinas. Son cursos aislados que en pocas ocasiones están articulados con la formación profesional de los estudiantes. Se tiene por supuesto que la formación en las competencias de lectura y escritura está convenientemente desarrollada en los niveles educativos anteriores y que en la universidad no debe retomarse. Por eso, los requerimientos más especializados suelen ser resueltos a través de cursos o asignaturas concretas, en las que el estudiante adquiere las herramientas faltantes y las utiliza de manera aleatoria en las diversas instancias requeridas.

Los cursos de lenguaje que se imparte en la Universidad -debido a las múltiples dificultades de los estudiantes- son estructurados, con frecuencia, a semejanza de los espacios de lenguaje adelantados en la secundaria. Es decir, con contenidos morfosintácticos, gramaticales, ortográficos, y con ejercicios descontextualizados de lectura y escritura, o que dependen demasiado de las experiencias inciertas y no necesariamente confiables de los docentes que orientan esos cursos.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto universitario se lleva a cabo, por un lado, desde un enfoque asignaturista y, por otro, es realizado desde el dominio de una sola disciplina, incluso desde la consideración abstracta del lenguaje, impidiendo que se escriba y se lea de acuerdo a las necesidades comunicativas y disciplinares más específicas de cada una de las áreas del saber, en las que se imparte la formación académica.

⁶ Carlos Mendoza y Juan Manuel Silva (Fundación Universitaria del Área Andina), Olga Sevilla (Fundación Universitaria Monserrate) y Alberto Echeverri (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Por lo anterior, la formación en lectura y escritura en la universidad responde muy poco a las necesidades académicas de las disciplinas, carentes de una articulación transversal con el currículo; desarrolla de manera incipiente las competencias que ayudan a la producción o comprensión de los tipos de textos requeridos, y ha contribuido muy poco a la solución de los problemas de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

Adicional a este problema de formación o debilidad, surgen una serie de ambigüedades y contradicciones frente a los planteamientos que de lectura y escritura se da en las prácticas académicas universitarias. Existen unas posturas y unas concepciones implícitas, y problemáticas en los cursos que se dictan, en los actores que los realizan o reciben, y en las instituciones que los implantan como políticas de formación, incoherentes con la cultura letrada en la educación superior colombiana.

Si bien se ha llevado a cabo investigaciones diagnósticas que incluyen la observación de destrezas comunicacionales básicas de los estudiantes, desligadas de necesidades disciplinares, estos trabajos no son suficientes y aún no abordan conocimientos que involucren los contextos socioculturales en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura.

1.3 Propósitos que buscó esta investigación

Desde el punto de vista del desarrollo institucional, este proyecto se propuso aportar bases teóricas y prácticas al problema indagado, y dar luces para viabilizar una política educativa institucional de la cultura académica en la formación de lectura y escritura en educación superior, e igualmente, contribuir con el desarrollo de comunidades académicas sólidas que estén en condiciones de producir nuevo conocimiento, ponerlo en circulación y al servicio de la sociedad. La metodología multicaso adoptada abrió un camino de estudio, reflexión y propuestas, como una contribución a las discusiones sobre políticas educativas nacionales en el contexto universitario, en las que la lectura y la escritura se perfilan como problemáticas básicas a la luz de los criterios de calidad de la educación superior.

En este sentido, esta investigación se propuso dar luces para resolver el interrogante: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante el primer año de formación en las universidades, y cuál es su aporte en el desempeño académico de los estudiantes?

De igual manera, los objetivos determinaron la ruta metodológica de las instituciones universitarias constituidas en multicaso y la generación del nuevo conocimiento.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Caracterizar, mediante un estudio multicaso, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de lectura y escritura de primer año, y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado, con el fin de proponer lineamientos conceptuales para su transformación y fortalecimiento en la educación superior.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar y analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, antes, durante y después de su participación en los cursos de primer año, ofrecidos por las universidades.
- Identificar y analizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura tanto de los docentes encargados de los cursos de primer año como de los docentes disciplinares.
- Describir y caracterizar los textos que se lee y se escribe en los cursos de lectura y escritura de primer año y en los cursos disciplinares.
- Determinar los enfoques teóricos que subyacen en los programas de lectura y escritura universitarios de primer año.
- Identificar y describir los usos que los estudiantes hacen, en otras asignaturas, de los aprendizajes derivados de los cursos de lectura y escritura.
- Proponer referentes conceptuales a las universidades para la evaluación y revisión de sus propuestas formativas curriculares en lectura y escritura.

1.5 Razones que impulsan abordar esta investigación

La definición de los objetivos sentó el horizonte de trabajo interinstitucional, el cual buscó reconocer los enfoques y prácticas mediante los cuales se planea, programa y ejecuta los cursos iniciales sobre lectura y escritura. A partir de la caracterización se reconoció el grado de pertinencia y coherencia que éstos tienen con la vida universitaria y con las comunidades académicas. Por otra parte, se espera que los resultados faciliten la comprensión de la conexión y articulación entre la educación media y la universidad.

Desde el punto de vista del desarrollo de las instituciones, se buscó una base teórica sobre la cual es posible pensar a cerca de las políticas

y prácticas para el trabajo con la lectura y la escritura en la universidad. Asimismo, fortalecer la cultura universitaria, al contribuir con el desarrollo de comunidades académicas sólidas que estén en condiciones de producir nuevo saber, ponerlo en circulación y al servicio de la sociedad.

Las motivaciones investigativas, dada la pertinencia de estudio de los académicos universitarios, llevaron al reconocimiento de los enfoques y prácticas mediante los que se planea, programa y ejecuta los cursos iniciales sobre lectura y escritura. De ahí, que la caracterización hace posible reconocer el grado de pertinencia y coherencia que éstos tienen con la vida universitaria y con las comunidades académicas.

En síntesis, es de relevancia académica abrir un camino de estudio, reflexión y planteamientos de propuestas, que contribuyan a las discusiones sobre políticas educativas nacionales en el contexto universitario, en las que se perfila la lectura y la escritura como problemáticas básicas a la luz de los criterios de calidad de la educación superior.

1.6 Antecedentes investigativos

La caracterización de lo que ha ocurrido en Colombia con los programas, estrategias e investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura universitaria han configurado un espacio de debate en el que las dudas y la indagación ofrecen una base más firme para la reflexión en este campo. Las concepciones y referentes que giran en torno a la lectura y la escritura en educación superior continúan y deben continuar desestabilizándose, es más, resulta urgente avanzar en una visión más integral, interdisciplinaria a partir de una dinámica de construcción interinstitucional (González y Vega, 2013).

Por ello, el Comité de Investigaciones de la REDLEES-ASCUN, nodo Bogotá, desarrolló entre 2008 y 2010 un estudio exploratorio de 34 prácticas de lectura y escritura en universidades colombianas, como parte de los objetivos que se ha fijado la Red en términos de investigación. Este estudio permitió confirmar, entre otras problemáticas, el trabajo solitario que adelantan los docentes en la búsqueda de mejorar las deficiencias en lectura y escritura que viven los estudiantes en la educación superior; de igual forma, la falta de criterios institucionales que hacen de estos procesos un eje transversal en la formación profesional.

Los desarrollos actuales están centrados, por una parte, en la reflexión de la manera cómo se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y, por otra, en cimentar propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que forjen y fecunden nuevos caminos.

Asistimos a un creciente proceso de indagación en red y al establecimiento global de políticas que incluyen el planteamiento de programas de lectura y escritura académica o de grupos y dependencias relacionadas con el tema. En las sinopsis que documentan las inclinaciones, propósitos y formas de hacer, aparece claro que el tránsito de la alfabetización básica de tercer nivel a la enseñanza propiamente disciplinar de las prácticas de lectura y escritura, aún es incipiente.

Algo más de dos décadas indagando sobre el tema, ha dejado en el país un interesante saldo en términos de conciencia y renovación conceptual, pese a ello, aún deviene la consolidación de políticas y programas sólidos y continuados en este campo. Por ahora, sólo 5 de las 188 universidades e instituciones universitarias manifiestan haber convertido los cursos en proyectos o programas institucionales con los presupuestos y dedicaciones docentes precedentes. Este conjunto de estrategias no constituye una regularidad, se implementa unas u otras acciones de acuerdo con los intereses institucionales. En consecuencia, el Comité de Investigación de REDLEES espera dar continuidad a la reflexión, a partir de la formulación de este proyecto de investigación, que busca la caracterización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos en lectura y escritura de primer año, y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado. La investigación tiene como finalidad aportar y proponer lineamientos conceptuales para su transformación y fortalecimiento en la educación superior en Colombia, que promuevan el debate en las políticas educativas. Dado que el proyecto busca incidir en las políticas, tanto públicas como privadas, de orientación de la universidad, se buscará que sus resultados sean apropiados por otras instituciones como los institutos de investigación, las comunidades académicas, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quienes a partir de los hallazgos, tendrán una sólida base para continuar la discusión y la toma de decisiones.

1.7 Estado del arte

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) registra 125 investigaciones relacionadas con el tema de la lectura y la escritura universitaria. De ellas, 46 están dedicadas a la indagación de didácticas y estrategias metodológicas, 37 al estudio de concepciones y prácticas de lectura y escritura, 31 al establecimiento de las capacidades de los estudiantes en estos temas, y 11 a la exploración de herramientas virtuales que contribuyen al mejoramiento de los procesos de formación en lectoescritura.

Desde este registro, se evidencia que los desarrollos actuales están centrados, por una parte, en reflexionar en torno a la manera cómo se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y, de otra, en cimentar propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que abran nuevos caminos.

Ahora bien, las reflexiones sobre la lectura y la escritura universitaria en Colombia, sin que necesariamente hayan sido parte de un estadios en los últimos 25 años; los primeros esfuerzos por ubicar a la lectura y a la escritura dentro del terreno universitario están representados en el trabajo de dos unidades académicas en la Universidad Nacional de Colombia (U.N.). Por una parte, el curso Español instrumental que desde el año 1984 impartió la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - U.N.), tanto para la misma facultad como para otras que así lo requirieran, y por otra, el curso Comprensión y producción de textos de la Facultad de Medicina, creado a finales de la década de los 80.

Estos cursos fueron desarrollados inicialmente desde una perspectiva formal de la lengua, en lo que a escritura se refiere, es decir, estuvieron enfocados en orientar a los estudiantes en la estructuración de textos desde reglas gramaticales y morfosintácticas; en lo referente a lectura, tuvieron el componente de comprensión de textos (González y Vega, 2013). Estos cursos estaban concebidos como espacios que brindaran herramientas básicas para la producción y comprensión en general, sin contenido específico, de manera similar, a los GWSI (General writing skills instruction) norteamericanos de finales del siglo XIX y mediados del XX (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995, citado por González y Vega, 2013).

Los trabajos publicados en la revista *Forma y Función* (1984 a 2001) de la FCH - U.N. reflejan la investigación que desde el Departamento de Lingüística se fue gestando con respecto a la lectura y la escritura, y dejan entrever la inclinación a observar el fenómeno desde esta disciplina. Esta tendencia prevaleció en el primer momento señalado, como lo indica el empleo insistente del *paradigma generativo transformacional*; la reflexión desde la *pragmática* y la *sociolingüística*, estudios que orientaron el foco de discusión sobre el uso de lengua y los actos de habla; *la gramática del texto*; *la gramática estructural*; *la lingüística funcional* y *la gramática generativa - transformacional*. A mediados de los 80 e inicios de los 90 también se habló con mucha fuerza del enfoque *semántico comunicativo* y actualmente, está muy presente el denominado *análisis del discurso*. (González, 2009, citado por González y Vega, 2013, p. 197).

Es preciso decir que el hecho de circunscribir los estudios de lectura y escritura a una sola disciplina, se dio al relegamiento de esta asignatura al profesor de lenguaje, lo cual se posicionó como la condición necesaria

para su estudio. Esta inclinación aún se evidencia, y además, promueve la despreocupación de otros profesionales, quienes consideran que dedicarle espacio a orientar estos procesos no hace parte de su práctica, por tanto, se desconoce la competencia de la función epistémica del proceso escritural (González y Vega, 2013).

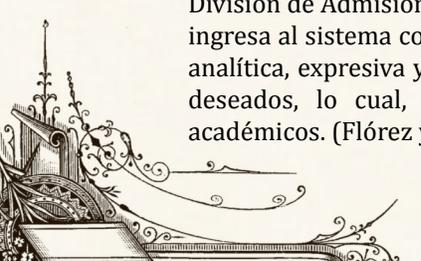
Consecuentemente, el segundo momento, como bien lo mencionan los autores anteriores, lo marca la promulgación de la Ley 115 (1994) que replanteó muchas de las vías por las que se estaba orientando la educación en el país; puesto que en el centro de la discusión estaba el rol que representaba “la lectura y la escritura en cada uno de los niveles de formación, que de acuerdo con las evaluaciones masivas nacionales e internacionales (Saber, Icfes, Timss, Pisa, etc.), revelaban un bajo nivel de dominio por parte de los estudiantes” (González y Vega, 2013, p. 197).

En los diez años posteriores a la promulgación de la Ley, en la primaria y en la secundaria se movilizó una fuerte discusión sobre la lectura y la escritura, sus prácticas y formas de enseñanza, este motivo obligó el traspaso de la discusión a la educación superior. El ICFES coadyuvó en gran medida para que los procesos de lectura y escritura entraran en observación y análisis (González, 2008).

En 1996, bajo la tutela de la Universidad del Valle, se creó la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, cuyo fin fue “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”. Este colectivo se constituyó como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, con el objetivo de reforzar la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna, y particularmente, de la lectura y la escritura. En sus encuentros ha destinado un capítulo a la reflexión sobre estas capacidades en el escenario de la educación superior. (González y Vega, 2013, p. 197).

Siguiendo a González y Vega (2013), en la segunda década de los noventa, se presenta otro referente importante como lo fue la creación de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, el cual agrupó a docentes de diferentes regiones del país, y que a través de su gestión contribuyó a posicionar el estudio de la lectura y la escritura como un tema indispensable para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media.

En el periodo 2000 - 2001, la Universidad Nacional de Colombia, a través de la División de Admisiones, realizó un estudio en el que señaló que el estudiante ingresa al sistema con precarias habilidades simbólicas y con una capacidad analítica, expresiva y argumentativa que está muy por debajo de los niveles deseados, lo cual, desde luego, afecta significativamente los procesos académicos. (Flórez y Cuervo, 2005).



Progresivamente, del 2005 al 2010, la mayoría de políticas, programas e investigaciones que se conoce, corresponden a un tercer periodo, en el cual la conformación de la REDLEES muy seguramente desempeñará un papel cohesionador importante para movilizar y dar visibilidad al fenómeno. “Esta Red, que actualmente agrupa docentes de 61 universidades, promueve el diálogo y la cooperación interinstitucional con el fin de fortalecer acciones e iniciativas encaminadas a fundamentar y desarrollar los procesos de lectura y escritura en la formación superior” (González y Vega, 2013, p. 198).

Las posibilidades de reconocimiento e interlocución que ha abierto REDLEES en el país, hacen que esta iniciativa pueda leerse como un punto de llegada y como un punto de partida. De llegada porque, antes de su conformación, se sucedieron diversas acciones -mencionadas en los estadios uno y dos- y los encuentros y esfuerzos de varias instituciones (*Primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria*, Universidad Autónoma de Occidente, 2006; *Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*, Universidad de Medellín, 2004, EAFIT, 2005 y Universidad Pontificia Bolivariana, 2006); y de partida, porque los cinco encuentros nacionales y cuatro internacionales, realizados tras su conformación y registro en la Asociación Colombiana de Universidades, han abierto un importante espacio de discusión y de comprensión de la problemática hasta lanzarla al terreno de las políticas institucionales. (González y Vega, 2013, p. 198).

Este interés por el trabajo interinstitucional también se ve reflejado en la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, específicamente, en la Facultad de Educación, dado que se ejecutó un proyecto de investigación con participación de 17 universidades del país, centrado en la pregunta: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, cuyo objetivo es describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto. Además de la pregunta central, se plantea otros interrogantes: ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

Este proyecto de investigación plantea que detrás de las prácticas universitarias se puede leer una cultura académica, desde la cual se establece la siguiente hipótesis: “los modos de leer y escribir de los estudiantes son un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea”.

Finalmente, dicha investigación se organizó en tres fases, más una fase 0 de construcción del proyecto y validación de la metodología. Las fases

son: I, recolección de información y primer análisis; II, identificación y caracterización de “buenas prácticas” y III, elaboración de directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana.

1.8 Referentes conceptuales

1.8.1 Alfabetización académica. Esta categoría se viene pensando, desarrollando y reconfigurando, tanto en el contexto anglosajón y norteamericano como en el hispanoamericano; ha tenido diferentes perspectivas -entre ellas la de los estudios culturales y la del constructivismo- y definiciones, las cuales, básicamente, apuntan hacia “una perspectiva académica de alfabetización (que) trata la lectura y la escritura como prácticas sociales, que varían con el contexto, la cultura y el género”⁷ (Barton & Halmilton, 1998; Street, 1984; 1985).

En el texto *The new literacy challenge*, Green (1999) define tres ámbitos de acción básicos para la alfabetización universitaria, que van de lo estrictamente operacional -en donde los conocimientos gramaticales resultarían más propios- a lo cultural y crítico. Estos dos últimos están relacionados, en lo cultural, con el desarrollo de la capacidad para adecuar la experiencia previa a los estereotipos y condiciones de enunciación propias de un grupo social concreto, sea éste de carácter disciplinar, geográfico, étnico, político, etc., y, en lo crítico, con la comprensión de los textos propios y de los otros como propuestas que movilizan posiciones epistemológicas, políticas, económicas, estéticas, religiosas, etc.

Desde el contexto hispanoamericano, la investigadora Paula Carlino (2005) ha realizado valiosos aportes en este campo. Ella define así el concepto de alfabetización académica:

Proceso por medio del cual una persona llega a hacer parte de una comunidad académica, justamente en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las prácticas discursivas que le son características. Pone de relieve que los modos de leer y escribir no son los mismos en todos los ámbitos de la vida académica, y comportan diferencias que varían en función del campo de investigación y producción de conocimiento específico sobre el que la comunidad trabaje. En este sentido, este concepto objeta la idea de que aprender a leer y escribir, sean asuntos que debieran haberse concluido ya en el momento de ingresar a la Universidad. (p. 13).

Desde esta perspectiva, y desde la de Monserrate Castelló (2009), no se entiende cómo las competencias que se debe aprender en la universidad

⁷ Traducción de Ana Cristina Chávez (Editorial UNIMAR) (“An academic literacies perspectives treats reading and writing as social practices, that vary with context, culture and genre”).

distan tanto de los contenidos que desarrollan los programas de lectura y escritura que se les suele ofrecer a los estudiantes. La profesora Castelló afirma que en la universidad se conoce las voces de una disciplina, sus canales de comunicación, las familias de autores y se aprende a situar temas y voces en contextos históricos y sociales. En este mismo sentido, afirma que las competencias necesarias para aprender en la educación superior son: cantidad, en referencia con la información especializada; caducidad, en cuanto a la necesidad de actualizarse permanentemente; certidumbre, aludiendo a la forma de buscar información pertinente, de manera crítica; comprensión, que tiene que ver con la atribución de sentido y significados situados a la información, y la comunicación, para expresarse con voz propia.

En el contexto colombiano, el profesor Luis Peña (2008) define el ingreso del estudiante a la universidad como una iniciación a nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento:

Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad, significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, las cuales están constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas que se traducen en diferentes modos de hablar, de leer y de escribir, sin las cuales estaría desarmado para hacer parte de una cultura Académica. (Peña, 2008, p. 2).

Así, como lo señala Carlino (2005), la alfabetización académica tiene que ver con procesos de comprensión, elaboración y producción de conocimiento, los cuales permiten que el estudiante llegue a hacer parte de una cultura académica, en este caso, universitaria.

1.8.2 Escritura en las disciplinas. Esta categoría se asume desde el planteamiento de Peña (2011, retomando a Mateos, 2009), entendida ésta como una propuesta donde la comprensión y la producción de textos se vincula estrechamente con la construcción de los conocimientos propios de cada disciplina. Así, cada disciplina se relaciona con la escritura, a tal punto que se convierte en un modo de aprendizaje. Se trata de una apuesta interdisciplinaria entre el profesor de producción escrita y el responsable de las disciplinas, donde el foco es el discurso de las comunidades disciplinarias y su construcción social. Esta posición contrasta con la aproximación a la enseñanza de la lectura y la escritura desde lo exclusivamente tradicional, práctica frecuente en nuestro contexto.

1.8.3 Práctica pedagógica. Esta categoría establece el sentido desde donde se comprende el concepto de práctica, se ubica inicialmente el propósito de la investigación, y se acerca al propósito general que consiste

en caracterizar las prácticas de enseñanza aprendizaje. La palabra 'práctica' proviene del término griego *praktikós* que hace referencia a la acción y que en el latín toma forma desde las palabras *praxis* para significar 'uso o costumbre' y *practice*, referido al 'acto y modo de hacer'. Desde su origen etimológico se puede pensar que la práctica puede entenderse como el uso constante y como el modo de hacer.

El trasladar estas primeras definiciones a la pedagogía ha permitido que algunos investigadores contemporáneos sitúen el término "práctica" en los enfoques pedagógicos, debido a que la tendencia de comprender la pedagogía como conocimiento ha analizado la relación entre la teoría y la práctica y la define desde tres momentos fundamentales: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica y la ciencia crítica de la educación.

De manera sintética, se puede decir que en la pedagogía de las ciencias del espíritu, la relación teoría-práctica tiene que ver con la idea de que las acciones que se ejecuta en la práctica, traen consigo unos lineamientos teóricos visibles o invisibles que la orientan; en este sentido, se puede insinuar que el docente está movido en su práctica por las teorías que ha incorporado a su ser pedagógico o por las teorías que construye desde su experiencia. La pedagogía empírica, por su parte, piensa la relación teoría-práctica en la solución de situaciones en concreto, algo así como la experimentación pedagógica, la cual parte de la solución de cuestiones prácticas y desde ellas sistematiza, a través de observaciones, lo que se hace y las reacciones de los sujetos en eso que se hace. La postura de la ciencia crítica de la educación sustenta que la práctica es una ciencia de la práctica educativa por y para la práctica, por lo tanto, la reflexión que hace el docente sobre su propia práctica es lo que permite identificar las condiciones sociales en las que se desarrolla, es decir, las condiciones que son dadas no sólo por él, sino por las dinámicas del contexto y de su interrelación con los otros.

El concepto de práctica hace parte de la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, Doyle (1985, p. 18) la definió "como una ocasión para aprender a enseñar", denotando una mirada autoreflexiva en donde la práctica pasa de ser un momento de enseñanza aprendizaje a una experiencia docente. Otra definición interesante es la de Teresa Mauri Majós⁸ citada en el documento *Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN*, quien relaciona la práctica con un "proyecto integral que ordena las relaciones

⁸ Doctora en Psicología y catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha investigado, impulsado y codirigido trabajos sobre el desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y sobre la evaluación de los aprendizajes escolares.

de los alumnos con la escuela e implica un planteamiento relacional entre teoría y práctica” (2001, p. 18). En este sentido, se puede pensar que en la práctica se visualiza la relación enseñanza-aprendizaje no sólo desde lo que sucede en la interacción con el conocimiento, sino con el contexto de la escuela.

Siguiendo estas consideraciones, se puede ver cómo la práctica pedagógica se mueve alrededor del docente, del estudiante y del conocimiento. Las interacciones e interrelaciones entre estos tres aspectos constituyen en el contexto del aula el referente de análisis; entre ellas están: el aprendizaje, la enseñanza, las construcciones sociales, las interacciones socioculturales y personales, la transmisión de conocimiento, entre otras.

En cuanto al concepto de práctica docente, Achilli (2000) menciona:

La práctica docente alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, estos procesos suponen determinados procesos de circulación de conocimientos. (p. 52).

Entonces, pensar en la caracterización de las prácticas es pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las formas de hacer las cosas, las costumbres, los hábitos, los ejercicios, las reglas que se configura en las interacciones de los sujetos, la cotidianidad del aula, las creencias, las acciones, los métodos, los estilos y los sentidos que la constituyen.

1.8.4 Cultura académica. Esta categoría se sustenta desde los aportes investigativos de Carlino (2005), quien afirma que la escritura se usa de forma instrumental, pero no reflexiva, y no se le da lugar al aprendizaje ni a la producción del conocimiento. A raíz de esto, expone que emergen cuatro problemas en el proceso de escritura de los estudiantes: la dificultad que éstos tienen para escribir, teniendo en cuenta la perspectiva del lector; el desaprovechamiento que tienen del potencial epistémico de la escritura; la preferencia por revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos; y por último, el retraso o postergación del momento de empezar a escribir. Entre otros hallazgos, evidenció que en la educación media, los procesos de lectura y escritura son delegados a una sola asignatura, es decir, el área del español; no obstante, el estudiante no aprendió a leer y escribir. De igual manera, en la educación superior la formación en este aspecto, se hace en el primer año.

Por lo tanto, el referente de cultura académica, si se considera una forma de ser-hacer para la construcción del conocimiento, no es un fragmento o

un saber relegado a un curso en el primer año, pues la cultura académica de la formación de la lectura y la escritura es un saber transversal que al ir avanzando, se va complejizando; además, no se puede limitar a un docente especialista, pues requiere la competencia de todos los docentes, que tengan las condiciones metodológicas y epistemológicas para incentivar y cualificar en los estudiantes las competencias comunicativas académicas e investigativas de las profesiones, lo cual supone una formación no sólo para responder a la cultura académica e investigativa, sino también para el ejercicio de la profesión y para la vida misma.

1.9 Ruta metodológica

La metodología de esta investigación fue de carácter cualitativo, donde a partir de una aproximación inductiva, se realizó el acercamiento a la problemática. El trabajo siempre estuvo orientado por instructivos metodológicos direccionados por la coordinación central de la investigación multicaso, donde cada institución se constituyó en un caso-tipo.

El método de la investigación de estudio multicaso se caracteriza por el interés de encontrar convergencias y divergencias entre los casos involucrados, el estudio comparativo de las características paralelas de los casos y la relevancia de las peculiaridades que caracterizan a cada caso, comprendiendo e interpretando las singularidades de los contextos, situaciones o escenarios en los que son desarrollados. Al respecto Stake (1994) utiliza la denominación de caso colectivo, para el estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo.

Una de las bondades del estudio multicaso es la abundancia cualitativa de los argumentos convincentes que lo soportan. Yin (1984) hablaba de replicación literal para referirse al uso de casos múltiples para la obtención de resultados similares, y de replicación teórica, cuando se produce resultados contrarios por motivos teóricamente predecibles.

Por lo general, en los estudios multicaso se recurre a dos estrategias de análisis de comparación de casos: técnica de la ilustración, que consiste en la utilización de los casos para ilustrar una hipótesis o una teoría emergente, y la comparación analítica en la cual el investigador observa y compara varios casos por similitud o por diferencia.

Al respecto, esta investigación se enfocó en la comparación por similitud; de manera que fueron estudiados los casos a partir de unas categorías o fenómenos similares y comunes a todos ellos por convergencia, y para los casos por divergencia, se aplicó la comparación por diferencia para tratar de encontrar explicaciones a las diferencias producidas en cada caso.

Las técnicas de recolección de información y datos fueron tomados de cada uno de los casos institucionales, que son considerados muestras diversas que representan la complejidad de la problemática estudiada.

1.9.1 Estrategias para el muestreo y la recolección de datos. Para la selección de las muestras, los investigadores de cada institución se guiaron por criterios unificados, de la siguiente manera: un curso de primer año conformado por 20 o más estudiantes de un solo programa o de diferentes carreras, donde se enseña lectura o escritura, mínimo con dos años de implementación con el mismo profesor. El curso debía considerarse dentro de la institución como un curso típico, es decir, que representara lo común de este tipo de asignaturas.

1.9.2 Informantes claves. Las fuentes de información para los momentos del antes y el durante, surgieron de 10 estudiantes de primer año, matriculados en cursos de lectura y escritura elegidos al azar; para el momento del después, 10 estudiantes matriculados de segundo año, egresados de los cursos de lectura y escritura. De igual manera, el docente de primer año encargado de estos cursos -con una experiencia mínima de 2 años impartiendo la asignatura-, un docente disciplinar que tenga matriculados en sus cursos estudiantes de tercer semestre o más, que hayan tomado cursos de lectura y escritura en el primer año, y los documentos -evidencias- producidos durante los cursos o que sustentan los mismos.

Al respecto, para el caso de la Universidad Mariana (UNIMAR), el equipo investigador escogió los grupos I y IV del periodo A de 2012, y los docentes de Lectura y Escritura Investigativa y Disciplinar del curso de Epistemología en el programa de Psicología.

Los instrumentos aplicados, con sus respectivos protocolos, fueron también un elemento común. De esta manera, a partir del contraste de los resultados de todos los casos, fue posible identificar tendencias, tensiones, situaciones particulares, entre otros. La aplicación de los instrumentos se hizo atendiendo los instructivos planteados por el Comité Central de la investigación, como se especifica a continuación.

Reportes, técnica y procedimientos:

Instrumento 0. Caracterización de las instituciones, los informantes claves y la recolección documental.

Instrumento 1. Momento del antes, encuesta que recoge información sobre las prácticas de lectura y escritura en educación media.

Instrumento 2. Momento del durante, encuesta que recoge información sobre las prácticas de lectura y escritura del primer año.

Instrumento 3. Momento del después del curso de primer año, encuesta que recoge información sobre la incidencia del curso de primer año en las prácticas de lectura y escritura en la disciplina.

Instrumento 4. Registro de la observación del curso de lectura y escritura con el apoyo de audio y video.

Instrumento 5. Registro de la entrevista a profundidad a 10 estudiantes de primer año.

Instrumento 6. Registro de la entrevista a profundidad al docente de Lectura y Escritura.

Instrumento 7. Registro de la entrevista a profundidad al docente disciplinar.

Instrumento 8. Análisis de documentos: descripción y análisis del *syllabus* o Plan curricular y textos académicos que circulan en el programa.

Reporte integrado. Se constituyó a partir del análisis de datos arrojados por los instrumentos guiados por la malla categorial. A partir de los reportes de las instituciones, fueron definidos los aspectos básicos de la investigación multicaso.

1.9.3 Herramientas de recolección y análisis

Observación: Tipo de observación: Participación pasiva. El observador estuvo presente pero no realizó ninguna interacción. Se trató de un registro de acciones reveladoras y significativas de quienes estuvieron involucrados en el proceso. Al respecto, según Hernández, Fernández y Batista (2006), son cinco elementos fundamentales de observación que se deben considerar, y que además se ajustan a los propósitos de esta investigación:

1. Ambiente físico. Hace referencia al mapa del entorno, en este caso el aula. Es importante tener en cuenta la distribución de los participantes y si ésta varía en el transcurso de la observación.
2. Ambiente social y humano. Se relaciona con las características del grupo y de los participantes. En este aspecto se considera actores claves, costumbres, tomas de decisiones, patrones de interacción, propósito de las interacciones, formas de organización del grupo y liderazgos.

3. Acciones. Preguntas orientadoras: ¿Qué hacen?, ¿cuándo? y ¿cómo? Se trata de identificar los propósitos y las funciones de las acciones.
4. Artefactos. Preguntas clave relacionadas con las prácticas de lectura y escritura: ¿Qué tipo de artefactos se utiliza?, ¿quién los utiliza?, ¿para qué son utilizados? No olvidar los dispositivos tecnológicos que confluyen en la clase.
5. Hechos relevantes. Selecciona hechos significativos relacionados con prácticas de lectura y escritura, teniendo en cuenta los procesos de evaluación.

La observación se sistematizó en un formato que posteriormente se analizó a partir de categorías iniciales.

Entrevistas semiestructuradas. Dirigidas al docente disciplinar y al docente del curso de lectura o escritura y a un estudiante. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a partir de las categorías iniciales.

Cuestionarios autosuministrados. En los cuales predominan preguntas cerradas con la siguiente escala de valoración: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, No estoy de acuerdo, Totalmente en desacuerdo. Éstos están dirigidos a estudiantes que inician el curso y a egresados del mismo. La aproximación al cuestionario se hizo de forma cuantitativa y cualitativa. La parte cualitativa se analizó a partir de categorías iniciales y de matrices de análisis definidas por el grupo investigador.

Documentos. Trabajo escrito calificado proveniente del primer curso y trabajo escrito calificado proveniente del estudiante del curso disciplinar.

1.9.4 Fases de la investigación

Fase 0. Construcción del proyecto de investigación. Se realizó en el marco de las actividades de REDLEES, en el Nodo Centro. La propuesta, una vez consolidada involucró, en la fase 2 a 13 universidades del país adscritas a ASCUN.

Fase I. Construcción de instrumentos y pilotaje, definición de los instrumentos que permitieron la recolección de los datos.

1. Un cuestionario para recolectar información sobre las prácticas de lectura y escritura realizadas en educación media por parte de los estudiantes del curso de primer año.

2. Observación in situ de los cursos de primer año para caracterizar las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por docentes y estudiantes.
3. Recolección de documentos y materiales (*syllabus*, textos, guías, talleres, evaluaciones, entre otros) que de acuerdo con la observación in situ, emplean los docentes y estudiantes en el curso de lectura y escritura de primer año.
4. Un cuestionario para recolectar información sobre las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por los estudiantes que participaron en los cursos de primer año.
5. Entrevistas a profundidad a docente de lectura y escritura, docente de la asignatura disciplinar y a los estudiantes que toman los cursos.

Esta fase contempló el pilotaje de los instrumentos, el análisis y su cualificación. Durante esta fase también es fundamental la definición de categorías iniciales.

Fase II. Recolección de la información, aplicación de técnicas e instrumentos a todos los participantes de la muestra.

Fase III. Análisis e interpretación a partir de las categorías iniciales, y considerando otras emergentes, realización del análisis de acuerdo con los instrumentos reportados.

Fase IV. El macroanálisis se hizo a partir de la integración y el contraste de los resultados de los diferentes casos. La información obtenida llevó a la determinación e interpretación de tendencias y tensiones. Las preguntas guía iniciales que rigieron el macroanálisis fueron:

1. ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura predominantes de los estudiantes antes, durante y después de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades?
2. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura tanto de los docentes encargados de los cursos de primer año como de los docentes disciplinares?
3. ¿Cuáles son los textos que se lee y se escribe en los cursos de lectura y escritura de primer año y en los cursos disciplinares?
4. ¿Cuáles son los enfoques teóricos que subyacen en los programas de lectura y escritura universitarios de primer año?

5. ¿Cómo utilizan los estudiantes los aprendizajes derivados de los cursos de lectura y escritura en otras asignaturas?
6. ¿Qué referentes conceptuales aportan a las universidades para la evaluación y revisión de sus propuestas formativas curriculares en lectura y escritura?

Fase V. Socialización del conocimiento y publicaciones. Cada institución participante construye un artículo de su propio caso y organiza un conversatorio en la región. Para el caso UNIMAR, considerando la trascendencia del trabajo, los investigadores realizaron un conversatorio con la participación de 11 instituciones de educación media y 3 de educación superior, y la construcción de un capítulo de libro electrónico, involucrando los aspectos fundamentales de la investigación.

1.9.5 Reporte integrado multicaso interinstitucional de la investigación. Para el procedimiento de integración de los 7 instrumentos, el Comité Central de la investigación diseñó el instrumento 8. La definición categorial se apoyó con la malla categorial.

1. Caracterización de las instituciones de educación superior.
2. Caracterización de las instituciones de educación media de donde provienen los estudiantes.
3. Caracterización de los cursos de lectura y/o escritura de primer año.
4. Caracterización de los profesores: curso de lectura y/o escritura de primer año y curso disciplinar.
5. Concepto de lectura académica adoptado en los cursos de primer año y en los cursos disciplinares.
6. Concepto de escritura académica adoptado en los cursos de primer año y en los cursos disciplinares.
7. Concepto de alfabetización académica adoptado en los cursos de primer año y en los cursos disciplinares.
8. Prácticas de lectura:
 - a. Antes del curso.
 - b. Durante el curso.
 - c. Después del curso.

9. Prácticas de escritura:

- a. Antes del curso.
- b. Durante el curso.
- c. Después del curso.

10. Textos que se lee:

- a. Antes del curso.
- b. Durante el curso.
- c. Después del curso.

11. Textos que se escribe:

- a. Antes del curso.
- b. Durante el curso.
- c. Después del curso.

12. Prácticas de escritura, aprendizaje de los estudiantes:

- a. Antes del curso.
- b. Después del curso.

13. Políticas:

- a. Antes del curso.
- b. Durante el curso.
- c. Después del curso.

Tabla 1. *Mailla Categorial*

Categorías	Reporte 0 Caracterización del caso	Reporte 1 Cuestionario estudiantes de primer año	Reporte 2 Cuestionario estudiante egresado del curso de primer año	Reporte 3 Observación de clase	Reporte 4 Entrevista estudiante de primer año	Reporte 5 Entrevista profesor; curso de lectura y escritura	Reporte 6 Entrevista profesor disciplinar	Reporte 7 Documentos
Caracterización	1 Media,							
Instituciones Educación Media	2 Media, 3 Media							
Caracterización Instituciones Educación Superior	Todos los datos	1, 2, 3		1,2	1		1	1
Lectura Académica				7	13	14	15	
Escritura Académica				8	14	15	16	6
Alfabetización Académica					13, 14		15,16	
Prácticas de Lectura Antes, Durante y Después	11 Media, 6 Media, 16 Media	11, 16, 6, 13		3, 4, 6	7, 2 Media, 9, 10, 13	9, 7, 2 Media, 13	7, 2 Media, 11, 14, 15, 16	5, 2, 3

Prácticas de Escritura	17 Media, 6 Media, 12 Media	12, 17, 6	3, 5, 6	8, 10, 9, 14, 3 Media	9, 8, 3 Media, 13	8, 3 Media, 11, 14, 15, 16	6, 7, 8, 2, 3
Antes, Durante y Después							
Profesores	4 Media, 5 Media	4, 5			1, 12, 13	9	
Textos que se Lee	7 Media, 13 Media, 9 Media	7, 9	9	15	16	17	4
Antes, Durante y Después							
Textos que se Escribe	8 Media, 10 Media, 14 Media	8, 10	9	15	16	17	4
Antes, Durante y Después							
Aprendizajes	15 Media, 18 Media	18, 15, 14		4 Media, 5 Media, 11, 6 Media	6 Media, 10, 4 Media, 5 Media	12, 4 Media, 5 Media, 6 Media	
Antes y después							
Políticas	20 Media, 21 Media	19, 20, 21		12	11, 12	10, 13	

Una vez elaborado el reporte 8 de cada institución, el Comité Central de la investigación organizó 5 grupos de trabajo y distribuyó las tareas para la integración multicaso de las 13 universidades, teniendo en cuenta los 13 aspectos, de la siguiente manera:

- a. Puntos 1, 2, 3, 4 y 12: Subgrupo coordinado por Rafael Ayala.
- b. Puntos 5, 6, 8 y 13: Subgrupo coordinado por Blanca González.
- c. Puntos 7 y 10: Subgrupo coordinado por Adriana Salazar.
- d. Puntos 9 y 11: Subgrupo coordinado por Rafael Ayala.

Al respecto, el grupo de investigación de la UNIMAR hizo parte del grupo de la Mg. Blanca González, y aportó con la integración multicaso del punto 8: Prácticas de lectura en las instituciones.

El procedimiento del grupo fue tomar los 13 reportes sobre el numeral 8 que da razón de las prácticas de lectura antes, durante y después, de cada institución. De esta manera, cada subgrupo encontró las tendencias y comportamientos frecuentes a partir de conceptos nucleares: Alfabetización y cultura académica.

Tabla 2. *Compromiso y participación del grupo de investigadores UNIMAR*

No.	Aspecto	Productos	Fechas
1	Discusión marco teórico	Elaboración de Documentos	Septiembre-diciembre 2011
2	Participación en Bogotá coloquio: Cultura Académica	Relatoría del Coloquio	Diciembre 4 2011
3	Informe por instrumentos caso UNIMAR	7 reportes derivados de cada instrumento.	Febrero-agosto 2012
4	Integración caso UNIMAR	1 reporte integrado	Octubre de 2012
5	Integración multicaso: Prácticas de lectura en las universidades	Reporte del caso integrado	Noviembre de 2012
6	Co-construcción capítulo de libro	Ruta metodológica de la investigación multicaso	Abril-mayo de 2013

1.10 Hallazgos y determinación analítica de aspectos relevantes, caso UNIMAR

De acuerdo con las directrices e instrucciones del Comité Central de la investigación, se reportó los resultados de cada uno de los instrumentos,

los cuales dan razón de las prácticas de lectura y escritura inicial en la Universidad Mariana.

1.10.1 Caracterización de la institución de educación superior. La Universidad Mariana es una institución de educación superior, fundada en 1967 en la ciudad de Pasto por la Comunidad Religiosa de Franciscanas de María Inmaculada f.m.i., la misión fundacional expresa que:

Es una institución de carácter católico y privado. Forma profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico y sentido ético, propiciando el diálogo permanente entre fe, ciencia y cultura desde el Evangelio de Jesucristo y el Magisterio de la Iglesia, la Espiritualidad de San Francisco de Asís, al estilo de la vida de la Beata Caridad Brader. (Misión y Visión Universidad Mariana, 2007, p. 6).

Actualmente cuenta con una infraestructura moderna constituida por cuatro sedes: Principal, Campo Alvernia, Consultorios Jurídicos y Proyección Social, adecuados con los recursos didácticos y tecnológicos de acuerdo con las necesidades de los programas y de la comunidad universitaria.

La población que atiende en programas de pregrado es, aproximadamente, de 5.882 estudiantes, de los cuales 1.387 corresponden a la educación a distancia. En posgrados atiende una población de 604 estudiantes, inscritos en los diferentes programas de especializaciones y maestrías. Asimismo, cuenta con 170 estudiantes en cuatro programas de carácter tecnológico.

La formación de pregrado está estructurada en seis facultades: Ingeniería, Educación, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Contables Económicas y Administrativas, y de Postgrados y Relaciones Internacionales. Se cuenta en el momento con 12 programas inscritos.

La Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero Navarrete f.m.i., con el lema "Somos el cerebro de UNIMAR" brinda un apoyo fundamental para la labor académica y el acceso al conocimiento. Dispone de recursos y servicios permanentes para la formación profesional. Sus existencias bibliográficas ascienden a 50.509 libros en todas las disciplinas, publicaciones seriadas, discos compactos y videos, puntos de Internet y portales web. Tiene convenio de préstamo con la Red de Bibliotecas Luis Ángel Arango del Banco de la República y con 62 universidades locales, nacionales e internacionales. El portal web contiene 47.000 libros digitalizados en todas las áreas, con bases de datos en diferentes campos del conocimiento

que surten material de estudio para la comunidad universitaria. Ofrece un adecuado servicio sistematizado de ingreso, préstamo y circulación de material de consulta; dispone de 50 computadores en línea con red inalámbrica. Cada año presupuesta \$150.000.000 para la adquisición de material bibliográfico.

Además, para garantizar el acceso a la información y el apoyo a la labor investigativa de la comunidad académica, la Universidad tiene más de 200 computadores en línea, así como el servicio de la plataforma *Moodle* para la educación virtual.

En el ámbito académico, bajo la directriz del Colectivo de Lectura y Escritura Académicas (LEA), los nuevos programas de pregrado tienen diseñado el curso de Lectura y Escritura Académicas, de dos créditos, en el primer año de formación, para el fundamento de competencias comunicativas. De igual manera, desde el Centro de Investigaciones (CEI), la sub-área investigativa formativa contempla el curso de Lectura y Escritura Investigativa de un crédito, que brinda los elementos conceptuales y metodológicos básicos para iniciar el proceso de construcción del trabajo de grado.

1.10.2 Caracterización de las instituciones de educación media de donde provienen los estudiantes. La muestra representativa tomada para esta investigación corresponde a 10 estudiantes del segundo semestre del programa de Psicología del periodo febrero-junio de 2012. De ellos, 9 son mujeres y 1 es varón; 6 provienen de instituciones oficiales y 4 de colegios privados; 7 terminaron el bachillerato en la capital nariñense y 3 en otros municipios; 6 cursaron el ciclo B del calendario académico y 4 el ciclo A; 5 se graduaron de bachilleres en 2011, 4 en 2010 y 1 en 2009.

5 estudiantes de los 10 encuestados, reportan que en los colegios hicieron procesos de aprendizaje de lectura y escritura en la asignatura específica, y de menor intensidad en las otras asignaturas. Los 5 restantes sostienen que en las diferentes materias los profesores usaban estrategias para promover y acompañar los procesos lectoescriturales. Las materias en las que más promovieron las prácticas de lectura y escritura fueron: Español, Filosofía y Ciencias Sociales. Además, sostienen que en todos los grados adelantaron procesos de lectura y escritura, con una intensidad horaria que fluctúa entre 2 y 4 horas semanales. Por lo tanto, concluyen que los procesos de formación en lectura y escritura en su colegio fueron progresivos, y además, para la mayoría, no fue necesario hacer recuperaciones de logros en dicha asignatura.

En cuanto al ambiente institucional en los colegios, para el favorecimiento de la formación de lectura y escritura, los estudiantes

testifican haber contado con espacios de apoyo y de refuerzo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, como el plan lector y el programa de lectores competentes. Contaron también con diferentes escenarios para el fomento del hábito de la lectura, entre ellas, las visitas a la biblioteca. Indican, además, que recibieron capacitación previa para presentar las pruebas de Estado. Sin embargo, sólo 4 estudiantes afirman que en los colegios se diseñaba y se ponía en circulación el periódico escolar.

1.10.3 Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año. El curso de Lectura y Escritura Investigativa inscrito en segundo semestre del programa de Psicología, periodo 2012 A, está constituido por 37 estudiantes. La observación de la clase del docente del curso, permite establecer las siguientes características con respecto al ambiente: el salón tiene los elementos básicos para el ejercicio académico, posibilita una adecuada relación espacial entre estudiantes, docente-estudiantes y cuenta con los recursos adecuados para la formación.

Con referencia a la práctica pedagógica, el docente organizó la sesión de clase en cuatro momentos experienciales desarrollados en dos horas. El tema abordado fue "la monografía como género académico". El primer momento, de cincuenta minutos, fue empleado para introducir y explicar magistralmente el tema, permitiendo las preguntas y explicaciones a los interrogantes surgidos por los estudiantes. Además, hizo uso adecuado del tablero, utilizando dos marcadores de tinta diferente para diseñar los esquemas conceptuales. En el segundo momento, a partir de una pregunta orientadora, el docente permitió que los estudiantes replicaran su posición sobre la pertinencia del tema para su formación profesional. En el tercer momento planteó tres interrogantes, para lo cual conformó grupos de trabajo, y asesoró a cada uno de ellos, escuchando y orientando las inquietudes sobre el tema. En la fase final, momento cuatro, los estudiantes socializaron las respuestas del interrogante tres, y se permitió la réplica. Al terminar la clase, el docente recibió los textos escritos, fruto del trabajo en grupo, y explicó que en la próxima clase haría la retroalimentación al trabajo realizado.

De acuerdo con lo anterior, el modelo recurrente de la clase está caracterizado por secuencias o fases tradicionales que apuntan a la conceptualización de temáticas específicas para la formación de competencias investigativas, explícitamente la orientación en la tipología textual de la monografía. La orientación magistral permite la inducción al tema, a través de los conceptos plasmados en el tablero. Así, según Cassany (2006), dentro de la lectura académica, conceptualiza la lectura

literal, “las líneas”, para dar razón de los datos presentes en el texto; la lectura inferencial, “entre líneas”, que da cuenta del significado, y la lectura crítica, “detrás de las líneas”, que busca la postura del lector frente a lo leído.

El docente, para profundizar, abre el escenario de análisis a partir de los subsidios teóricos para la lectura crítica de trabajo independiente del estudiante. Al respecto, González y Vega (2010) consideran que para generar la autonomía lectora y la metacognición de los estudiantes, además de las exposiciones en clase, es necesario asignar lecturas pertinentes y realizar intervenciones para orientar, aclarar y evaluar.

En cuanto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura durante el curso de primer año, dada la naturaleza social de la disciplina, se resalta el uso frecuente de textos expositivos y argumentativos. El docente utiliza pruebas y exámenes parciales como estrategias de evaluación formativa y sumativa para reconocer los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados son socializados con ellos, identificando fortalezas y debilidades del aprendizaje.

De acuerdo con lo analizado en la práctica pedagógica del docente, se evidencia que desde el saber disciplinar y la concepción constructivista-modelo pedagógico adoptado por la Universidad-, se establece una negociación permanente con los estudiantes, a fin de propiciar el descubrimiento para el aprendizaje a través de la lectura comprensiva. Ésta, lejos de convertirse en una práctica aislada de consumo y en producto de un sujeto de conocimiento, tiene sentido en tanto es una práctica social.

Por lo anterior, se deduce que hay una tradición académica enfocada hacia los contenidos, tanto en la educación media como en la educación superior. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje permiten al estudiante conceptualizar, comprender y dar razón en la evaluación de los conceptos plasmados en el plan curricular, o en los planes analíticos. Esta cultura académica tradicionalista, aún no contempla la imbricación de las prácticas de la alfabetización académica, de metodologías para el desarrollo de competencias de lectura. En el imaginario del docente, se sienta el supuesto de que los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades lingüísticas básicas de lectura y escritura, y que, además son responsabilidad de ellos. Se presume que al asumir una formación profesional, los educandos deben librar toda dificultad que se les presente para abordar lecturas complejas de tipo disciplinar, así como el saber adaptarse a las diferentes metodologías de los docentes.

Por otro lado, la manera de evidenciar el éxito o fracaso de la lectura autónoma, se reduce a los resultados de las pruebas cognitivas que se plantea: una medición de resultados sin tener en cuenta los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, es imprescindible hacer el tránsito hacia la alfabetización académica, caracterizada por la inclusión, comprensión, acompañamiento y refuerzo permanente de la habilidad lectora como competencia comunicativa, no sólo para el éxito académico, sino para el desarrollo de la profesión.

Leer en el ámbito académico es mucho más que una simple actividad intelectual de decodificar signos y símbolos lingüísticos, es un acto premeditado e intencional que tiene como meta el aprendizaje con significado. En tal sentido, la lectura académica representa el medio más propicio y privilegiado para enriquecer el pensamiento, investigar, profundizar y ampliar los conocimientos disciplinares e interdisciplinares, desplegar la creatividad y la imaginación, y dialogar consigo mismo y con la cultura universal. En todo caso, el deseo de aprender, de ensanchar los saberes y conocer más de cerca las realidades, hace que la lectura académica vaya más allá de una simple interacción entre lector y texto.

La lectura con intencionalidad académica está íntimamente ligada a la construcción del conocimiento para ampliar los saberes, apropiarse de las metodologías propias de las disciplinas, fundamentar y respaldar la actividad investigativa y tecnológica. La lectura crítica-interpretativa, a través de la revisión bibliográfica, permite al sujeto la construcción de los marcos teóricos investigativos, la comprensión de los escenarios y contextos sociales, y la adquisición del nuevo conocimiento.

1.10.4 Caracterización del profesor del curso de lectura y/o escritura de primer año. Las prácticas de lectura y escritura del docente de primer año, en el II semestre del programa de Psicología, están caracterizadas por la intencionalidad pedagógica de la fundamentación conceptual investigativa. En esta dinámica, el ejercicio lector y escritural de los educandos se enfoca hacia la comprensión teórica de las explicaciones del docente, con apoyo de esquemas conceptuales en el tablero, y el registro o toma de apuntes de las ideas claves. Así, dentro de la alfabetización académica, la lectura y la escritura son herramientas primordiales para el aprendizaje, puesto que es una actividad connatural a la inteligencia humana, caracterizada por el pensamiento lingüístico-simbólico lógico gramatical, discursivo y racional-. Al respecto, los autores Pereira, Solé y Valero (2006) proponen desarrollar el amor por la lectura y el gusto por la palabra escrita, utilizando textos atractivos, cortos y sencillos.

Las prácticas pedagógicas del docente, para la potenciación, revisión y evaluación de las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes, involucra aspectos básicos lingüísticos y comunicativos como el uso adecuado de las normas gramaticales apropiadas en la educación media, y claves para el éxito en el desempeño estudiantil en la universidad.

Al respecto, se resalta algunas prácticas apropiadas en el bachillerato, como el gusto por los textos literarios. Saber comprender la tipología textual de la poesía ha permitido el desarrollo de la habilidad escritural, así como el aprender a expresar y plasmar correctamente las ideas con coherencia y cohesión al mismo tiempo. En virtud de lo expuesto, se considera que los aprendizajes y las estrategias de lectura y escritura desarrolladas en el colegio, son suficientes para desenvolverse en la universidad.

Por otro lado, se valora en la universidad, el énfasis a la lectura adecuada de textos de autores específicos, los cuales ayudan a la producción y revisión de los propios escritos.

Los textos más utilizados en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el trabajo académico, son los expositivos y argumentativos, caracterizados por el enfoque filosófico e investigativo, generalmente seleccionados por el docente. El método de socialización del conocimiento de ideas leídas y textos escritos se caracteriza por la argumentación y la réplica, lo cual da la oportunidad de sustentar los puntos de vista y sostenerlos de forma coherente.

De lo anterior, se reafirma que la vida académica exige la capacitación permanente para adquirir un dominio cualitativo y suficiente de la lectura y la escritura. Su desarrollo idóneo es un requerimiento permanente para el proceso formativo universitario, profesional e investigativo. En el mundo académico, escribir significa tener la capacidad de transmitir información y conocimientos a través de graffas, pero de manera formal y eficaz; implica saber elaborar resúmenes, reseñas, informes, artículos argumentativos y científicos, ensayos, capítulos de libros, libros, entre otros.

Los ejercicios de escritura realizados por los estudiantes y orientados por el docente -dado el carácter del curso investigativo-, privilegian el texto tipo ensayo, entendido como un constructo original que de manera sintética expone una tesis debidamente defendida mediante argumentos; al ser debatido, cumple con la intención de provocar un efecto en otros, en consonancia con el modelo comunicativo expuesto por Van Dijk (2000), y Maingueneau (2001).

Las estrategias de evaluación de lectura y escritura utilizadas por el docente para reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes, son los trabajos escritos, las pruebas parciales orales y escritas. El criterio más recurrente de evaluación de textos escritos por los estudiantes, es la revisión de los procesos de construcción textual, dado que el curso, al estar enfocado hacia el desarrollo de competencias investigativas, involucra necesariamente la revisión ortográfica, gramatical y la coherencia textual.

De manera que se deduce que los aprendizajes con respecto a la lectura y la escritura de los estudiantes que llegan a la universidad son básicos. Sin embargo, se considera que es necesario fortalecer en el ámbito académico y profesional las competencias lingüísticas, comunicativas e investigativas, pues a pesar de contar con espacios de formación en este campo, se promueve profesionales con debilidades comunicativas, con un uso inconsciente de las normas gramaticales lectoras y escriturales.

1.10.5 Concepto de lectura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar. La lectura académica en el curso de primer año y en el curso disciplinar está enfocada hacia el abordaje, comprensión y apropiación conceptual e investigativa de la disciplina. Se resalta la utilización de textos expositivos y argumentativos de enfoque filosófico y psicológico más utilizados por los docentes. La estrategia didáctica de lectura en el salón es el trabajo en grupo. De igual manera, se favorece la lectura autónoma, para luego ser socializada en clase.

La forma de evidenciar y evaluar la habilidad lectora es a través de los informes de lectura oral -argumentación-réplica-, las pruebas y los exámenes parciales. Éstos son analizados en clase, y en la retroalimentación se hace la debida explicación de las fortalezas y debilidades del aprendizaje logrado.

En esa medida, se deduce que la lectura se caracteriza por la tradición académica centrada en los contenidos, que permite al estudiante conceptualizar, comprender y responder a la evaluación. Este ejercicio no contempla la imbricación de las prácticas de la alfabetización académica o de metodologías para el desarrollo de competencias lectoras.

Las maneras de evidenciar el éxito o fracaso de lectura autónoma se limita a los resultados de las pruebas cognitivas planteadas por los docentes, medición cuantitativa sin tener en cuenta los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, es imprescindible hacer el tránsito a la alfabetización académica, que se caracteriza por la inclusión, comprensión, acompañamiento y refuerzo permanente de la habilidad

lectora como competencia comunicativa, no sólo para el éxito académico sino para el desarrollo de la profesión.

Se ve la necesidad de superar debilidades en la comprensión lectora como la capacidad de síntesis, a través de la fundamentación del pensamiento crítico argumentativo. Se valora las prácticas de socialización y exposición de temas, puesto que son también una manera de evaluar la capacidad comprensiva. Igualmente, la práctica social de la lectura en voz alta de trabajos o textos que se realiza en clase, junto con la réplica, permiten plantear puntos de vista constructivos de los oyentes. La lectura comprensiva dirigida permite hacer seguimiento a la apropiación conceptual del estudiante. La lectura crítica de los referentes bibliográficos fomenta el acercamiento y enriquecimiento conceptual disciplinar, al punto de constituirse en interlocutores académicos, mediante la socialización y defensa de argumentos frente a una tesis establecida.

1.10.6 Concepto de escritura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar. El concepto de escritura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar, hace énfasis en la formación de competencias investigativas, dado que los cursos están orientados a la fundamentación de bases teóricas y metodológicas de escritura investigativa, esenciales para la formación inicial universitaria y profesional. Por lo tanto, los aprendizajes lingüísticos previos adoptados en la educación media, son un valor agregado para este ejercicio. Así por ejemplo, la aplicación práctica de las normas gramáticas escriturales son de gran ayuda para la elaboración de trabajos escritos. De igual manera, la escritura de textos literarios como poesías y cuentos, enriquece el conocimiento.

En consecuencia, contar con una adecuada formación de las habilidades lingüísticas básicas para el desarrollo de las competencias comunicativas, se considera esencial para la escritura académica en la universidad. No obstante, los docentes del curso de primer año y disciplinar, dadas las limitaciones lingüísticas de los estudiantes, evidencian dificultades en el uso correcto de las normas gramaticales y en la coherencia estructural de los textos. Por otro lado, varios de ellos, a pesar de haber recibido las orientaciones en el primer año, reinciden en sus limitaciones lingüísticas al momento de escribir, afectando de alguna manera su desempeño académico. Además, dado el modelo pedagógico tradicional enfocado en los contenidos, se asume que los estudiantes deben llegar a la universidad con las competencias adecuadas en comprensión, interpretación y argumentación textual, aprendidas en los colegios.

Sin embargo, la Universidad, adoptando como política institucional, enfoca la formación de habilidades lectoras y escritoras académicas en el primer año, y a partir de un diagnóstico de desempeño, identifica las fortalezas y limitaciones en este aspecto, y adecúa los criterios y acciones pedagógicas para la fundamentación de las competencias comunicativas en educación superior a través del curso de Lectura y Escritura Académicas.

1.10.7 Concepto de alfabetización académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar. La alfabetización académica es el conjunto de acciones planeadas de enseñanza, dirigidas al fortalecimiento de estrategias de aprendizaje en el contexto de los campos de estudio.

Para Carlino (2005), son el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad; además agrega, retomando las ideas de Radloff y De La Harpe (2000), que es un proceso que involucra a los investigadores en comunidades científicas y/o profesionales.

De acuerdo con la noción anterior, el concepto de alfabetización académica tradicional adoptado en la Universidad y en los cursos de primer año y disciplinar, está determinado por el modelo constructivista con enfoque investigativo formativo de las disciplinas, centrado en la fundamentación, apropiación y evaluación de contenidos, organizados metodológicamente en los planes analíticos o microcurrículos. En esta dinámica, la lectura y la escritura tienen la función epistémica para la apropiación del lenguaje de los campos del saber y las disciplinas. En el ejercicio pedagógico con los estudiantes se establecen negociaciones permanentes bidireccionales relacionadas con los trabajos de estudio y actividades de socialización y evaluación del aprendizaje.

Con todo, desde hace más de dos años, como política institucional en la comunidad universitaria, se viene haciendo un viraje significativo hacia una fundamentación conceptual y metodológica de la alfabetización académica, intencionada desde el primer semestre hacia la potenciación de habilidades lectoras, escritoras, orales e investigativas. En este sentido, está avanzando hacia una cultura académica del desarrollo de las competencias comunicativas para el análisis crítico, construcción, producción y divulgación del nuevo conocimiento científico con pertinencia social. En este ámbito, para la apropiación conceptual, la producción intelectual, la valoración cualitativa y cuantitativa académica, metodológicamente se privilegia el uso de las tipologías textuales como: apuntes de clase, trabajos escritos, resúmenes, ensayos, reseñas,

esquemas, artículos, informes de investigación, diarios de campo, proyectos de grado, comentarios, protocolos, relatorías, diseños de presentaciones multimediales, entre otros.

De igual manera, para la democratización del conocimiento en el aula y fuera de ella, se fomenta conversatorios, ponencias, debates, exposiciones, cine-foros, entre otros. Se entabla además convenios con otras universidades regionales, nacionales e internacionales, para la transmisión de saberes y experiencias significativas, haciendo uso efectivo de las TIC, la publicación de experiencias investigativas en medios impresos y virtuales, la participación en eventos de carácter social, académicos e investigativos, de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas y la incidencia pertinente para el cambio y desarrollo social de la región.

1.10.8 Prácticas de lectura

a. Antes del curso. Las prácticas de lectura de los estudiantes de primer año están relacionadas directamente con la forma como llegan del colegio a la universidad, contando con los aprendizajes básicos de la lingüística, apropiados en la educación media. Para ellos, la habilidad lectora es una herramienta imprescindible con la que cuentan para hacer frente a los rigores académicos de la educación superior; puesto que el aprendizaje de la gran mayoría de los referentes conceptuales se hace a través de la lectura.

Desde la perspectiva de los estudiantes se aprecia la identificación de fortalezas en el acto lector trabajadas estratégicamente en los colegios, y la incentivación de lectura de textos literarios como la poesía en silencio y en voz alta, factor motivacional para tomar gusto y pasión por la lectura. Valorán la capacitación para responder a las pruebas de Estado. Sin embargo, siempre se sintieron limitados en la comprensión de textos disciplinares; algunos tienen términos desconocidos, hecho que les genera desmotivación al momento de comprender las ideas. Expresan que en los colegios siempre se enfatizó el uso del diccionario, estrategia que hay que fortalecer para ser buen lector, al igual que el uso del subrayado de ideas claves, el diseño de mapas conceptuales y la elaboración de resúmenes. En la educación media manifiestan debilidades en la formación de la lectura comprensiva, razón por la cual hay resistencia hacia la lectura de textos extensos y de índole científico.

El docente de primer año declara que los estudiantes llegan a la universidad sólo con hábitos de lectura literal, dificultando la lectura entre líneas y detrás de ellas. En varios de ellos, se evidencia que no tienen una actitud libre y voluntaria hacia la lectura creativa, y sólo lo

hacen en referencia al aspecto académico y por la nota. Considera que los estudiantes, al ingresar a la educación superior, por lo menos, deben tener desarrollada la habilidad de síntesis para dar razón de lo que se lee. Por lo tanto, en el primer año, es necesario proponer y adecuar metodologías de lectura comprensiva que les garantice el éxito en su trabajo académico.

Puesto que el curso de Lectura y Escritura Investigativa está programado en el segundo semestre del programa de Psicología, los estudiantes en el primer semestre no recibieron el apoyo para potenciar la habilidad lectora académica; sin embargo, los docentes de los diferentes cursos, cada uno a su manera, prestan el acompañamiento debido para adecuar metodologías de lectura crítica.

b. Durante el curso. En relación con el ambiente de clase generado por el docente de Lectura y Escritura Investigativa, los estudiantes consideran que fue adecuado, puesto que supo propiciar la enseñanza-aprendizaje, actitudes de disposición, respeto, tolerancia y atención; valoran además los espacios de interrelación docente-estudiante en los momentos de asesoría y orientación.

Sobre las prácticas de lectura incentivadas en el curso de primer año, los estudiantes afirman que recibieron apoyo del docente para apropiarse de estrategias metodológicas de lectura literal e inferencial, básicas para la socialización y discusión de los saberes; realizaron prácticas lectoras como el uso del resaltador, el subrayado, la elaboración de mapas conceptuales para comprender la estructura de los textos, el uso de material de consulta, entre otros, lo cual les permitió responder adecuadamente en las exigencias académicas de educación superior.

Además, el curso está enfocado hacia la fundamentación de competencias investigativas a través de la lectura de textos científicos; se incentivó la comprensión lectora, el pensamiento inferencial, la lectura global, literal, crítica, intertextual, en voz alta, y silenciosa.

El docente, en su práctica pedagógica magistral, hace ver la necesidad de incentivar la lectura de fragmentos de textos escritos de libros y artículos científicos en fotocopias, puesto que la lectura en medio virtual, sino es orientada debidamente, genera hábitos inadecuados de estudio como cortar y pegar, cayendo en la fragmentación de las ideas sin respetar la voz de los autores. Además, es necesario tomar conciencia sobre las normas que protegen los derechos de autor.

Por parte del docente y los estudiantes hay claridad en cuanto a que el curso programado en el segundo semestre, de un crédito y dos horas

semanales de clase, sólo alcanza para tratar los aspectos conceptuales. Dada la urgencia y necesidad de perfeccionar las competencias comunicativas académicas, se debe orientar en el primer semestre con más horas de trabajo para complementar la formación con las prácticas y asesorías, puesto que desarrollar la habilidad lectora, es una necesidad para toda la vida, no sólo para responder al trabajo académico de la carrera, sino para el ejercicio profesional.

En relación con las estrategias de evaluación para los aprendizajes en lectura, el docente utiliza la aplicación de pruebas y exámenes parciales tanto de forma escrita como oral, además, de la revisión y explicación de los resultados en clase.

En cuanto al enfoque de prácticas lectoras, por la formación disciplinar filosófica e investigativa del docente y el curso, los estudiantes reconocen la apropiación de términos y contenidos comprensibles de la disciplina, el fomento de la oralidad para dar razón de lo leído con sentido crítico, a través de los conversatorios y debates en grupo.

También, caracterizan al docente como modelo para la lectura, porque utiliza un léxico bastante amplio, cuenta con una adecuada preparación y el dominio de los temas; sin embargo, expresan que no comparten la lectura de textos de su propia autoría.

c. Después del curso. Los estudiantes del curso disciplinar expresan que las modalidades de lectura incentivadas en el curso de Lectura y Escritura de primer año han sido de gran ayuda para el estudio académico, puesto que al ponerlas en práctica, se han convertido en hábitos cotidianos para responder a las exigencias académicas de los profesores durante el curso de la carrera. Valoran y reconocen en el acto lector, la aplicación de los aspectos formales de la lengua y de las competencias comunicativas, como la comprensión de organizadores gráficos, la lectura de imágenes, películas, textos científicos, entre otros.

Reconocen que se incentivó estrategias de lectura comprensiva como la lectura literal, inferencial, crítica, silenciosa, en voz alta e intertextual; de igual manera, el uso de medios electrónicos para consultar y organizar la información.

Sin embargo, el docente disciplinar manifiesta que aún se sigue presentando falencias en la comprensión lectora, pues, por inadecuados aprendizajes en la educación media, en varios de ellos no se ve el interés por superarlos y pasan así la carrera. Esta dificultad no permite un

adecuado desarrollo del pensamiento crítico, solo se remite a repetir lo que los textos dicen, así como el cortar y pegar de textos virtuales.

Por lo tanto, es urgente que el sistema educativo, desde la primaria, la secundaria y la universidad, plantee estrategias que desarrollen potencialmente la comprensión lectora con sentido crítico y propositivo. Al respecto, en la Universidad se nota un afán por promover la lectura a través de los productos que son publicados en las revistas institucionales como la *Revista Criterios*, *Revista UNIMAR*, *Boletín Informativo CEI*, periódico *Horizontes* y *Horizontes Literario*. También la lectura en voz alta de obras literarias y el concurso anual de cuento y poesía organizado por el Colectivo de Lectura y Escritura Académicas.

1.10.9 Prácticas de escritura

a. Antes del curso. Los estudiantes consideran que el aprendizaje y las estrategias que desarrollaron en el colegio en la materia de Lengua Castellana, son suficientes para desenvolverse adecuadamente en la universidad. Afirman que los docentes de educación media fomentaron prácticas de escritura a partir de la lectura de obras literarias de diferentes autores, induciendo la elaboración de escritos propios, con espacios de revisión y reescritura. Resaltan que estos ejercicios desarrollan el gusto y amor por la escritura creativa literaria, que además estuvo acompañada por la asesoría y revisión del profesor, prestando especial cuidado en la aplicación de las normas gramaticales y la coherencia textual. Sin embargo, reconocen que los aprendizajes mecánicos inadecuados de escritura en la cotidianidad escolar para tomar apuntes con sentido académico sólo para repasar y evaluar, generan hábitos inapropiados como la carencia de la acentuación gráfica de las palabras, deformación y mal uso del registro de las grafías, la escritura continua en mayúsculas y mal uso de los conectores para la coherencia textual.

En el ámbito escolar, analizan una preocupación marcada sólo en algunos profesores por fomentar y orientar la producción de escritura creativa para publicar en medios impresos como el periódico estudiantil. Indican que la mayoría de los aprendizajes se hace a través de los apuntes tomados en clase, pero éstos casi nunca son revisados o valorados, solamente son usados para repasar y responder a las pruebas cognitivas. Sin embargo, por el hecho de ser jóvenes y por fluir emociones de amistad, creativamente se recurre a la escritura de poemas, acrósticos, cartas, mensajes y otros, en su tiempo libre, textos que terminan marcados con el sello subjetivo del autor, generalmente alejados de las normas gramaticales. Además agregan, que este ejercicio se ha incrementado gracias a las bondades de las páginas sociales en Internet, las cuales son

más usadas para la comunicación virtual social a través del chat, que para el trabajo académico. Son pocos los profesores que fomentan la sistematización de la escritura de textos propios. Si bien la Internet ha facilitado las consultas para los trabajos escolares, lastimosamente se ha caído en la manía de cortar y pegar información sin tener en cuenta la voz del autor. Esto significa que los usuarios nativos virtuales del Internet no cuentan con la formación adecuada para seleccionar y hacer un uso correcto de la información digital.

Por parte del docente de primer año, se reconoce en la mayoría de los estudiantes fundamentos básicos de competencias lingüísticas aprendidas en la educación media; pero, es recurrente el descuido de la aplicación correcta de las normas ortográficas literal, puntual y acentual en los trabajos escritos. La escritura mecánica e inconsciente con la que llegan a la universidad, afecta la capacidad de estudio y la producción textual propia. Los docentes universitarios, en gran número, dan por hecho que los estudiantes tienen apropiados y buenos hábitos de escritura, pero en las evaluaciones se ven reflejadas las dificultades. Por lo tanto, se considera que el curso de Lectura y Escritura Académicas debe estar ubicado en el primer semestre, como estrategia para fortalecer las competencias comunicativas que garanticen el éxito del trabajo académico de los educandos.

b. Durante el curso. Los estudiantes de primer año reconocen que el curso de primer año de Lectura y Escritura Investigativa se desarrolló en un ambiente social humano de empatía, respeto, acogida e interrelación entre estudiantes y docente, y se favoreció las prácticas escriturales como la toma de apuntes, los trabajos escritos, los ensayos argumentativos, los organizadores gráficos y otros.

Considerando el enfoque del curso centrado en la fundamentación básica de competencias investigativas en los estudiantes y el modelo constructivista de la Institución, el docente da relevancia especial a la cátedra magistral, práctica de aula que exige la disposición de los educandos para la escucha y la toma de apuntes en los cuadernos. Lo anterior indica que no hay una intención directa sobre el aprestamiento en la habilidad escritural, sin embargo, desde la cultura académica, se involucra la revisión y la valoración de las competencias lingüísticas de los trabajos escriturales individuales y grupales referentes a los temas tratados. En las sesiones de retroalimentación de los trabajos realizados se enfatiza en la cohesión textual y con la metodología de la sustentación y réplica; a través de la oralidad, se expresa los puntos de vista de los participantes, siempre en un ambiente de escucha y de respeto.

El curso se centra en la elaboración de textos de índole académico investigativo, razón por la que se ejerció la elaboración de resúmenes, artículos, ensayos, reseñas, memorias, protocolos, informes, entre otros, procesos que contaron siempre con el acompañamiento desde el inicio hasta el final. Los apoyos teóricos de autores para orientar la habilidad escritural fueron de Daniel Cassany, María Teresa Serafini, Álvaro Díaz y Emilia Ferreiro. En cuanto al proceso metodológico escritural, éste se hizo a partir de los lineamientos propuestos por Serafini, que consisten en los pasos de pre-escritura, escritura y post-escritura.

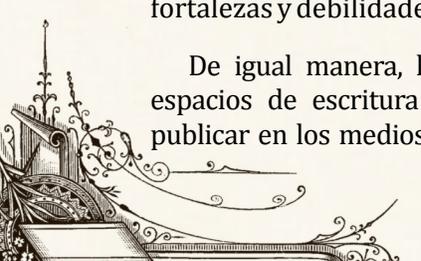
Dentro de las estrategias usadas por el docente para promover la escritura creativa en los estudiantes, están: elaboración de un primer borrador -versiones preliminares del texto-, diseño de diagramas para organizar la información, revisión, planeación, selección de tema y revisión bibliográfica, redacción de la versión final del texto y la socialización -lectura ante una audiencia-, publicación en periódico escrito, digital y/o mural.

Aun así, algunos estudiantes afirman que las estrategias escriturales mencionadas no son tenidas muy en cuenta, como tampoco el cuidado en la utilización consciente de los aspectos formales de la lengua. Esta situación incide en la calidad de los productos escriturales argumentativos y del pensamiento crítico. Por lo tanto, es necesario hacer énfasis en la comprensión de estructuras escriturales observando las tipologías textuales para la adecuada organización de las ideas dentro del texto.

Referente a la forma de evaluar la producción escritural, los estudiantes expresan que el docente tiene en cuenta los aspectos formales de la lengua, la coherencia textual, la construcción de la estructura del texto, la veracidad de la información presentada, el proceso de construcción escritural, la adecuación contextual, la citación y uso correcto de los referentes bibliográficos. Los tipos de textos que se usa para evaluar son las pruebas parciales y finales relacionadas con los contenidos trabajados.

En esa medida, el docente es un modelo para la escritura por su excelente preparación y manejo de la temática. Sin embargo, indican, que no comparte publicaciones de su autoría. Tampoco en las clases hace referencia a la escritura que de ben realizar de otros espacios académicos. Al respecto destacan la importancia que tiene el diálogo que se genera entre los docentes sobre el trabajo de los estudiantes, identificando las fortalezas y debilidades, y planteando planes de mejoramiento académico.

De igual manera, la Institución en general se preocupa por generar espacios de escritura académica, producción de textos científicos para publicar en los medios impresos, así como la escritura creativa en eventos



anuales como el concurso de cuento. Al respecto los docentes del Colectivo de Lectura y Escritura y en general, la comunidad universitaria, juegan un papel importante para incentivar, acompañar en la producción escritural de los cuentos.

c. Después del curso. Los estudiantes de cuarto semestre consideran que las estrategias de escritura aprendidas en el curso de primer año han sido de gran ayuda, puesto que les permitieron responder favorablemente a las exigencias académicas, dado que con ellas recibieron las bases conceptuales y metodológicas para adelantar la escritura del trabajo de grado. Sin embargo, aún persisten algunas falencias en el acto escritural gramatical y en la cohesión textual; no se supera hábitos de mal uso de aspectos formales de la lengua adquiridos en la educación media. La manía de cortar y pegar en la escritura sistematizada no permite una adecuada estructuración de los textos académicos, no se respeta o se usurpa la voz del autor, y por ende, se cae en débiles argumentos críticos contextuales, situaciones que han llevado a problematizar la construcción del trabajo de grado; a esto se suma la falta de práctica en la aplicación de las normas APA o ICONTEC. Es precisamente por estas situaciones que los estudiantes reconocen la necesidad de incrementar los cursos de lectura y escritura no sólo al empezar la carrera, sino en los semestres superiores, y de igual manera, contar con la asesoría permanente de docentes en aspectos formales para la elaboración del trabajo de grado.

Reconocen que el docente disciplinar genera motivación por la escritura, aunque no tienen referencia de sus propios escritos; enfoca el curso que orienta hacia la fundamentación de bases metodológicas de investigación en Psicología, lo cual les posibilita hacer uso de actividades escriturales aprendidas en el curso de primer año. Comprenden que al ir avanzando en la carrera, y para materializar el trabajo de grado, es necesario hacer un plan escritural en el que involucren procesos de selección, revisión y organización textual de la información, hasta llegar a la redacción final del texto. Este ejercicio fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias cognitivas de interpretación, argumentación y proposición, necesarias para el ejercicio investigativo.

En relación con las prácticas de evaluación de la actividad escritural de los estudiantes, adoptadas por el docente disciplinar, se destaca la revisión de las competencias comunicativas de las estructuras textuales, e igualmente, la revisión de competencias lingüísticas. Dado el carácter investigativo de la escritura, se evaluó el diseño de las macro y micro estructuras textuales, teniendo en cuenta la claridad de las ideas expuestas, el desarrollo de argumentos, la veracidad de la información,

el cuidado en la construcción de párrafos, el uso de conectores, conjunciones y preposiciones, los aspectos formales de la escritura según las normas APA, como la referenciación de autores, la citación textual y la adecuación textual.

El docente titular manifiesta que el ambiente social y humano, en cuanto a las prácticas de lectura y escritura, se lleva a cabo a partir del diálogo, la relación de confianza entre profesor y estudiantes, determinado por el modelo pedagógico constructivista de la Institución. Considera que los estudiantes, antes de ingresar a la universidad, poseen ciertos limitantes en la habilidad escritural tanto en el uso de las normas gramaticales como en cuanto a coherencia y estructura textual. No tienen el gusto consciente por la escritura creativa, solo se limitan a cumplir con las tareas académicas por obtener una nota. Expresa que se preocupa por formar el hábito escritural investigativo, al igual que la Universidad, quien a través del Colectivo de Lectura y Escritura organiza el Concurso de Cuento Institucional para fomentar la escritura creativa. En este sentido, la Universidad Mariana es coherente con los postulados de Castelló (2009), para quien la escritura es una herramienta poderosa para promover y comunicar conocimiento, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje deben ocupar el espacio que merecen en las aulas universitarias, en las que ningún profesor debería contentarse sólo con promover la escritura, sino lograr una escritura creativa y crítica, de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas.

52

1.10.10 Textos que se lee

a. Antes del curso. Para describir los tipos de textos que leen los estudiantes antes de llegar a la universidad, es preciso comprender el propósito de la educación básica con enfoque académico. La actividad pedagógica está organizada a través de las áreas básicas del conocimiento humano, en planes de trabajo anual, repartidos en tres o cuatro periodos. Por lo tanto los textos con los que los estudiantes se encuentran en bachillerato, están determinados por la naturaleza de las áreas y prácticas pedagógicas de los docentes.

Los textos más usuales en las aulas de clase son, en primera instancia, los apuntes de clase, luego las fotocopias de guías de estudio preparadas por los docentes para ser trabajadas en forma individual o grupal, los textos escolares, mapas conceptuales, enciclopedias y bibliografía básica de cada área, que reposan en la biblioteca cuando es requerida en forma de fotocopias de capítulos de libro. El área de lenguaje tiene el papel importante de desarrollar las habilidades lingüísticas, el amor por la lectura y la escritura creativa, necesarias para responder en la

educación superior, motivo por el cual enfatiza el uso del diccionario y la lectura de obras literarias, como también, el uso de los sitios virtuales de consulta escolar.

Sin embargo, hay grandes deficiencias en la competencia de lectura de textos de los estudiantes que llegan a la universidad. Basta citar las palabras de Julián de Zubiría Samper (2011), quien luego de analizar los resultados obtenidos por Colombia en las Pruebas PISA 2011, afirmó:

Según el estudio mundial de desarrollo de competencias en la escuela, conocido como PISA y aplicado a jóvenes de 69 países en el mundo, en Colombia ningún estudiante accede a los niveles más altos de comprensión lectora a los quince años de edad (niveles 5 y 6). Por el contrario, el 77% de los estudiantes colombianos de 15 años está en el nivel 2 o un nivel inferior a éste. Lo anterior quiere decir que, después de diez años de escolaridad, hay un retraso generalizado en el país en la comprensión lectora alcanzada por niños y jóvenes.

b. Durante el curso. Con respecto a los tipos de textos que se usó en el primer año en el curso de Lectura y Escritura Investigativa, e igualmente en las otras asignaturas, los estudiantes afirman que los profesores dieron mayor preferencia a aquellos de contenidos académicos como libros, fotocopias de capítulos de libros, resúmenes, ensayos, reseñas, artículos y organizadores gráficos, apuntes de clase y guías didácticas. En menor preferencia, textos literarios y para el ejercicio ciudadano.

Tanto el docente de Lectura y Escritura Investigativa como el disciplinar, consideran que los estudiantes manifiestan dificultad en la lectura de los textos que se les sugiere, por lo tanto, se preocupan por dar las orientaciones necesarias para la comprensión lectora como la construcción de resúmenes, mapas conceptuales, glosarios y otros, que les permitan manejar el léxico de la disciplina. Expresan que para orientar las prácticas lectoras de sus estudiantes tienen como referentes, diversos textos de Daniel Cassany, María Teresa Serafini, Álvaro Díaz, Emilia Ferreiro y Fernando Vásquez.

c. Después del curso. Los estudiantes de segundo año expresan que el docente disciplinar hace uso de textos académicos para la lectura de fundamentos de investigación, los mismos que se trabajó en el primer año, solo que con mayor rigor disciplinario por la naturaleza específica de la epistemología en psicología; consideran que algunos textos son de difícil comprensión, pero que con la ayuda del profesor logran apropiarse de las ideas claves.

Por parte del docente, se considera que los estudiantes no tienen una cultura textual, lo que refleja grandes dificultades en el acto de lectura. El docente disciplinar expresa que las materias de Psicología son muy teóricas y, por supuesto, los textos les parecen muy largos; si se les deja material, empiezan a leer cansados. En las universidades públicas y privadas del país, en la mayoría de ellas, se deja libros para su lectura, pero si aquí se hace eso, los estudiantes comienzan a desesperarse. Entonces, se trata de buscar libros con un lenguaje más comprensible, eso sí, sin dejar de lado textos complejos tan necesarios en la vida académica, con autores como Foucault, Derrida, etc.

Es preciso decir que en la universidad hay un cambio de paradigma cultural que el estudiante debe saber sortear, y esto exige comprensión textual y sentido crítico; sin embargo, no puede afrontar este cambio con éxito, porque no trae una cultura lectora en su proceso educativo. El resultado de estas dificultades es que los estudiantes luchan por sobrevivir en su carrera, concentrándose en descifrar, estrictamente, los libros de su disciplina, ven extraño lo demás, y se resisten a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

54

1.10.11 **Textos que se escribe.** En el ensayo “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”, Castelló (2009) identifica ciertas competencias que deben desarrollar los estudiantes para aprender a escribir en la universidad, tales como concebir y utilizar la escritura como una herramienta de aprendizaje y pensamiento; conocer y regular las actividades implicadas en el proceso escritural; conocer la comunidad científica y dialogar con otros académicos, así como escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia, competencias que pasan desapercibidas, toda vez que a lo largo de la educación media los estudiantes consideran la escritura como una competencia adquirida desde la niñez, y por tanto, natural, transferible.

Además, la escritura requiere instancias anteriores de lectura y verbalización. Según la autora en mención, leer y hablar permiten avanzar en la planificación del texto -reconocer estructuras y funcionalidades-, provocar reflexión acerca de la propia escritura, para lo cual es conveniente la utilización de una bitácora que dé cuenta de los momentos del proceso, de las dificultades, las soluciones, los alcances del acto escritural.

Escribir, desde esta perspectiva, no es un fin en sí mismo sino una herramienta para aprender, y tanto más en los entornos académicos. Es de anotar, entonces, que la universidad constituye una auténtica comunidad textual, entendida como aquella que gira “alrededor de la producción,

recepción y el uso social de textos, cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos” (Peña, 2008).

La íntima relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje puede comprenderse aún más con la afirmación de Lemke (1999) “leer y escribir son actividades intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje y el pensamiento, y se aprende una determinada materia leyendo y escribiendo textos vinculados a esta materia, apropiándose, en definitiva, de su discurso”.

a. Antes del curso. El docente disciplinar expresa que hay una idea generalizada y errada acerca del conocimiento que tienen los estudiantes frente a la construcción de los textos académicos por excelencia: los argumentativos. Manifiesta que, contrario a lo que los estudiantes suelen decir: “en el colegio no nos enseñaron”, es claro que sí fueron formados en esas habilidades, como puede corroborarse en los contenidos solicitados por el Ministerio de Educación Nacional a nivel de enseñanza media. “Contrario a esta realidad, dicen que no saben; lo peor es que parece que los docentes les seguimos la idea y asumimos que hay que empezar de cero”.

b. Durante el curso. Con respecto a los textos usados en la escritura de la materia Lectura y Escritura, los estudiantes admiten que los académicos -ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario, informe- y los literarios -cuento, fábula, poemas- tuvieron mayor circulación. En menor preferencia, textos para el ejercicio ciudadano -sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.-, textos empresariales, proyectos -monografías y tesis-, textos de contabilidad y materias técnicas.

Con respecto a los textos usados en la escritura en las asignaturas diferentes a la encargada de enseñar la lectura y la escritura, de los 10 estudiantes 9 afirman que son los académicos y 1 los literarios; En relación a los trabajos escritos 7 hacen relación a las preguntas abiertas y 3 a ejercicios sugeridos en los libros de texto; con relación a los textos que se escriben, 5 hacen relación a los apuntes de clase, y dado el énfasis de la disciplina, e iniciación a la formación investigativa, 5 manifiestan que hay menor preferencia a textos de contabilidad y materias técnicas, textos empresariales, proyectos -tesis y monografías-, textos para el ejercicio ciudadano.

Con respecto a los textos que los estudiantes construyen durante el curso de Lectura y Escritura, el docente disciplinar explica que se trata de esquemas, ensayos académicos, reseñas, informes de lectura, resumen, protocolos, apuntes de clase y libros de texto.

Ya en los semestres superiores, expresa que se recurre a la producción escrita investigativa, específicamente para el informe final del trabajo de grado. Dependiendo de la pertinencia, explica, se llega a la elaboración del

artículo científico, que es divulgado a través de una de las revistas de la universidad, aplicando las normas ICONTEC o APA, según el caso.

c. Después del curso. Con respecto a las debilidades en la escritura, el docente disciplinar manifiesta que a los estudiantes se les dificulta la síntesis, la semántica y la sintaxis. Expresa que en lugar de síntesis, muchos estudiantes recurren a una pseudo-escritura del chat. “Esto influye cognitivamente, porque no logran apropiarse de las palabras y de lo que significan. La cultura postmoderna que los dotó de la imagen, por otro lado, los sustrae de la palabra... esa carencia la plasman en sus textos”.

Para el docente, es decisiva la educación que los estudiantes reciben en el colegio, así como el contexto cultural en el cual se desenvuelven:

Es diferente un estudiante proveniente de la zona rural de Tumaco, donde hay un alto índice de analfabetismo y donde tan sólo un 4 por ciento de la población estudiantil de los colegios accede a la universidad. La zona, por ser de influencia de narcotráfico y guerrilla, impide el desarrollo educativo. Un día tuve un estudiante en Historia de la psicología. Había un grupo de afrodescendientes, pero era impresionante observar sus grandes dificultades para comprender un texto básico de psico-fisiología, el cual se refería al trabajo del lóbulo occipital. Yo les sugería que argumentaran sobre el lóbulo occipital, y me respondían: el ¡hemisferio occidental! Pero cuando uno se da cuenta que vienen de allá, de esa zona rural, entiende esas dificultades. Si en los colegios de las zonas rurales de Pasto los estudiantes presentan deficiencias, mucho más en esos sitios remotos. Lo mismo ocurre si comparamos sistemas educativos de Pasto con Bogotá, o de Bogotá con Nueva York. La cultura tiene mucho que ver con el hábito lector. Qué pasa con los cubanos: los jóvenes cubanos leen en promedio 4 o cinco libros al año.

En conclusión, cobran mucho sentido los postulados de Vigotsky en lo referente a las Zonas de Desarrollo Próximo que deben trabajar los facilitadores; pero en ciertos sectores geográficos, dadas las condiciones sociales, alcanzarlo es imposible.

El docente entrevistado expresa que sus estrategias están relacionadas con la construcción de ensayos de manera procesual. Esa escritura –dice- debe caracterizarse por el adecuado uso semántico, la expresión de ideas claras, la redacción acertada, la utilización de los signos de puntuación, la coherencia, entre otras características. Explica que una de sus prácticas consiste en la socialización de los textos que escriben sus estudiantes. “Defienden su producción como evidencia de la originalidad y del manejo discursivo”.

Escribir es un proceso complejo. El error común de los estudiantes es escribir como piensan, sin tamizar, sin entablar un diálogo interno que les permita encontrar los puntos débiles de su pensamiento; por eso, la socialización es clave. Es también una manera de evitar que paguen para que les hagan los trabajos. Esas también son situaciones en las cuales los profesores debemos estar alerta.

Asistimos, en esta reflexión al sentido fundamental de la escritura como un acto de construir conocimiento. En este orden de ideas, Russel (1995) señala que las universidades utilizan la escritura más bien para seleccionar estudiantes, que para enseñar activamente. Agrega que la escritura es una actividad casi despreciada, pues se usa para que los estudiantes demuestren aprendizaje, para evaluar, y no para ayudar a aprender o a comunicarse. En efecto, el autor expone que la escritura es una manera de aprender y de enseñar, que desarrolla el pensamiento del más alto orden: sus productos son síntesis de ideas, conexiones entre ideas y la propia vida, y la investigación crítica de ideas.

De igual manera, el autor sostiene que la educación superior se mueve en y por la escritura, pues la universidad genera conocimiento, y el conocimiento se expresa casi, exclusivamente, mediante textos alfanuméricos, y que la escritura une a estudiantes a las redes humanas de sus disciplinas y profesiones.

Señala también lo que no es escritura: “No es la transcripción no problemática del pensamiento preexistente o habla, como tampoco una suma de técnicas, sino una construcción compleja”. Por eso, no encuentra mejor razón que la de Hunters S. Thompson: “Una de las pocas maneras que tengo para saber si aprendí algo es sentarme y escribirlo”.

De acuerdo con lo expuesto, atendiendo al resultado de los instrumentos, se puede evidenciar que la comunidad académica de la Universidad Mariana empieza a tener conciencia sobre el valor de la lectura y la escritura como procesos esenciales en la formación universitaria. Empieza a entenderse que leer y escribir permiten entrar en el diálogo epistemológico con las comunidades académicas de las disciplinas y que, en esta vía, no es una competencia cuya carga de responsabilidad recae en los docentes del área, sino una responsabilidad compartida, en la que cada uno de sus actores tiene la misión de aportar para constituir una cultura de lectura y producción textual.

1.10.12 Aprendizajes de los estudiantes. Leer y escribir no son un hecho que ocurre de modo natural, ni un saber que se consigue por sí mismo, de una vez y para siempre. Son habilidades que requieren, además

de esfuerzo, tiempo y práctica individual, y una serie de mecanismos pedagógicos y didácticos por parte de expertos y entendidos en el área.

Aunque esta tarea es emprendida inicialmente en el núcleo familiar, es en la escuela donde se potencia y desarrolla estas dos habilidades lingüísticas. De ahí, la responsabilidad del personal docente, de facilitar y promover dichas habilidades en todas las áreas y niveles de formación de los educandos.

Si bien leer y escribir son procesos interdependientes y desembocan en un mismo fin -desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento y humanidad-, no son los mismos y demandan acompañamientos y prácticas igualmente distintas; como, tampoco, es lo mismo leer y escribir en el bachillerato que en la universidad. Tanto las intencionalidades pedagógicas como el grado de exigencia varían en estos dos ámbitos educativos. Así por ejemplo, las instituciones de educación básica y secundaria tienen como propósito fundamental desarrollar las competencias básicas de la comunicación de los estudiantes, mientras que la educación superior -universitaria- requiere de competencias lectoras y escriturales de orden superior, en tanto ésta se crea y se recrea a través de lenguajes especializados y de naturaleza científica.

a. Antes del curso. Los estudiantes de primer año consideran que los aprendizajes y estrategias sobre lectura y escritura aprendidas en la educación media, son suficientes para desenvolverse en la universidad. Así por ejemplo, creen que leer poesía y otros textos facilitados por los docentes les ha servido para desarrollar la competencia lectora. Respecto a la escritura, también manifiestan haber recibido buenas bases y acompañamiento por parte del personal docente, quienes estaban prestos a la revisión oportuna de sus escritos.

Entre las estrategias previstas por los docentes para promover la competencia lingüística, resaltan la escritura de poesías; piensan que este ejercicio les permitió desarrollar la expresión escritural y la pericia intelectual para plasmar ideas con coherencia y cohesión. En términos generales, los estudiantes están seguros de haber sido preparados suficientemente para desempeñarse satisfactoriamente en la universidad; según ellos, los aprendizajes mínimos sobre lectura y escritura que se requiere para ingresar a la universidad, son en orden de importancia: tener buena ortografía, usar adecuadamente los signos de puntuación, alcanzar un buen tono de voz al leer y saber expresarse en público. Indudablemente, se puede percibir una actitud positiva frente a las prácticas de lectura y escritura conseguidas en los estudiantes durante su

paso por la educación media; los docentes seguramente lograron motivar y desarrollar las competencias básicas respecto a las cuatro habilidades lingüísticas -leer, escribir, hablar y escuchar-, mas sin embargo, no es cierto, como sostienen, que están listos, lectoral y escrituralmente hablando, para afrontar el devenir académico propio del nivel universitario, pues se trata de un escenario donde no basta con tener buena ortografía, un tono de voz adecuado, saber leer y escribir poesía, entre otros.

En la universidad, las prácticas de lectura y escritura están íntimamente ligadas a la construcción del conocimiento; son hechas con el fin de ampliar los saberes propios de una opción profesional -concretizada en procedimientos, funciones, aplicaciones, mantenimiento, etc.-, respaldar la actividad investigativa y tecnológica -prácticas de lectura y escritura orientadas para elaborar marcos teóricos, monografías, trabajos empresariales y tecnológicos, entre otros-, y compartir a la sociedad científica los hallazgos y descubrimientos encontrados. Todo ello es prueba fehaciente de que los aprendizajes de la lectura y la escritura logrados en los niveles educativos anteriores a la universidad, requieren de otras direcciones y destrezas que aún no han sido desarrolladas o potenciadas suficientemente, y que son componentes definitivos para el éxito académico del estudiante universitario.

Por otra parte, viene bien centrar la atención sobre los modos en que se ha acompañado y orientado los procesos lectoescriturales durante la educación media. Mina (2007, p. 38) ve con preocupación cómo quienes inician estudios universitarios, fácilmente evaden el compromiso de leer, argumentando que los textos filosóficos son aburridos, los científicos, pesados, y los de profundidad cultural, poco prácticos. Seguramente, la pregunta que cala ante esta situación está referida a qué responde tal actitud y cómo han sido acompañados los procesos lectoescriturales para que desaten un efecto de tal magnitud, que choca con los requerimientos y exigencias propios del nivel universitario.

Una primera respuesta puede ser inferida de la declaración de los 10 estudiantes encuestados, quienes de manera unánime manifiestan que las estrategias para la promoción de la lectura, y particularmente, de la escritura, giraron en torno a la lectura de noticias, historietas y reflexiones personales planteadas en cada materia. En relación con la escritura, los estudiantes expresan que, fundamentalmente, los docentes se apoyaron en las siguientes estrategias: uso de diagramas y resúmenes, ejercicios de redacción y revisión documental, consulta bibliográfica, socialización de temáticas y elaboración de escritos, con el agravante de que no se les explicaba suficientemente los pasos a seguir, no se contaba

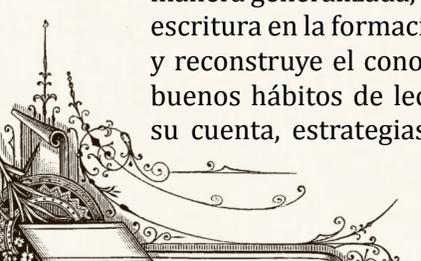
con seguimiento alguno y retornaban al estudiante con su respectiva valoración cuantitativa, pero sin ningún referente que les indicara sus aciertos y sus desaciertos.

En términos generales, de los 10 estudiantes encuestados 4 afirman que su paso por la educación media, los procesos lectoescriturales fueron favorecidos grandemente, gracias a la implementación de una diversidad de estrategias, entre las cuales destacan: análisis textual, mapas conceptuales, composición de poesías, narración de cuentos, y otra serie de reflexiones de índole personal, acciones y prácticas que, según ellos, les han ayudado a desarrollar el pensamiento crítico y las competencias comunicativas en general. Por consiguiente, aducen, que el colegio les aportó lo necesario para desempeñarse satisfactoriamente en la universidad. No obstante, esta posición se contrasta con la visión de 6 estudiantes, quienes piensan que el aporte del colegio respecto a la formación lectoescritural, no fue suficiente, y ven la necesidad de volver a estudiar lo aprendido para alcanzar buenos niveles de desempeño en la universidad, especialmente, en lo concerniente a la competencia escritural.

60

Según los estudiantes, en la educación media existe un interés acentuado por promover e incurrir en la actividad lectora por parte de todo el personal docente, y una tendencia generalizada a desatenderse respecto de la acción escritural; un claro ejemplo de ello son los controles permanentes de lectura a través de exámenes y exposiciones, mas eso no se da con relación a la escritura, razón por la cual esta actividad es poco explorada y ejercida por ellos; la práctica de esta habilidad no ha ido más allá de presentar trabajos de consulta y reflexión personal sobre temas de cultura general. Los estudiantes no recuerdan haber recibido clases de cómo escribir textos académicos, propiamente dichos, ni de recibir retroalimentación sobre la calidad de los trabajos presentados. Finalmente, reconocen no haber escrito jamás con la intención de publicar o producir conocimiento nuevo, sencillamente porque creían que no era de su competencia, ni siquiera de sus profesores, sino un acto propio de eruditos y entendidos que habían sido favorecidos genética y científicamente.

b. Durante el curso. Todos los estudiantes encuestados aseguran utilizar las estrategias aprendidas durante el curso de Lectoescritura Investigativa estudiado durante el primer año de vida universitaria. De manera generalizada, reconocen el valor y la importancia de la lectura y la escritura en la formación universitaria, pues a través de ellas se construye y reconstruye el conocimiento; manifiestan, también, haber conseguido buenos hábitos de lectura y escritura, y tener la actitud de buscar, por su cuenta, estrategias que les permitan fortalecer cada vez más estos



procesos. En este sentido, 6 de los estudiantes manifiestan haber asistido a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cine-foros, etc. Sin embargo, hay quienes declaran no interesarse por tomar clases particulares ni buscar apoyo cuando experimentan dificultades en lectura y escritura.

c. Después del curso. Si se toma como punto de referencia la anterior descripción, pareciera que el curso de lectura y escritura, concedido durante el primer año de universidad, hubiese logrado suplir casi todas las insuficiencias respecto a estas dos habilidades lingüísticas, mas esta versión no concuerda con la realidad experimentada por estudiantes y docentes en el vivir cotidiano de la universidad, donde las deficiencias lectoras y escriturales salen a relucir de forma recurrente: resistencia a la lectura de textos académicos, baja comprensión lectora, indiferencia ortográfica, redacción incipiente, limitada capacidad para escribir con voz propia, etc. Éste es un lujo que no puede darse ningún aspirante a la vida profesional, en tanto todo su proceso de formación se levanta, principalmente, gracias a estas dos habilidades lingüísticas. Estas dos prácticas robustecen el pensamiento, transmiten cultura, posibilitan viajar por la historia, activan la imaginación y la creatividad, pueden confrontar las cosmovisiones personales con las de otros autores, etc.

Según los estudiantes, el curso inicial de lectura y escritura no incide significativamente en otras asignaturas debido a que el docente titular del curso no establece diálogos con los docentes de otras asignaturas para pactar prácticas de lectura y escritura desde los contenidos específicos de las materias o hacer un seguimiento mancomunado a los procesos lectoescriturales de los estudiantes desde las tareas académicas. No obstante, declaran que los recursos y técnicas aprendidos durante el curso son transferidos a todas las asignaturas, puesto que las prácticas de lectura y escritura son una constante en todas las materias. Sin embargo, manifiestan tener poco dominio de las estrategias y métodos lectoescriturales debido a que el tiempo y el número de estudiantes inscritos al curso impidieron obtener suficiente entrenamiento y tutoría personalizada.

No obstante, lejos de contemplar los aspectos negativos y los problemas suscitados, los estudiantes valoran el curso inicial de lectura y escritura por cuanto les ha posibilitado algunas orientaciones claves para ejercer con mayor eficacia la actividad de leer o de escribir. Al respecto, un estudiante de séptimo semestre de Psicología hace el siguiente comentario, que merece una atención particular:

Si no fuese por este curso, muchos de nosotros estaríamos perdidos, porque en las demás materias son contados los docentes que explican o proponen alguna estrategia orientada a facilitar la comprensión de textos o para poder incursionar satisfactoriamente en la actividad escritural solicitada.

Si bien este comentario reconoce los aportes provenientes del curso de Lectura y Escritura, también constituye una fuerte denuncia respecto a la desatención por parte de la institución educativa o de los docentes de otras asignaturas para acompañar estos procesos fuera del curso inicial de lectura y escritura. Ello constituye una gran verdad: en la práctica educativa no es raro toparse con docentes que se limitan a dejar textos para ser leídos y construir desde ellos algún tipo de escrito, generalmente ensayo, pero no se preguntan si los estudiantes estarán o no en condiciones de afrontar satisfactoriamente dichas actividades académicas. Como se puede evidenciar, si bien los estudiantes denuncian ciertos desajustes estratégicos por parte de los docentes, también reconocen y valoran a los profesionales de la educación interesados en corregir y fortalecer su desempeño lectoral y escritural, llevados a cabo, generalmente, en el momento de la evaluación, haciendo ver los desaciertos de coherencia y cohesión del producto presentado, o haciendo seguimiento procesual a cada estudiante.

62

Desde la perspectiva del profesor titular del curso de lectura y escritura, los estudiantes llegan a la universidad con algunas nociones sobre estrategias de lectura, pero con poco entrenamiento en esta práctica, lo cual incide en la efectividad del acto lector. Lo mismo sucede respecto a la escritura: los estudiantes se limitan a cortar y pegar, sin prestar atención al debido reconocimiento de autoría. Como si fuera poco, ignoran completamente la interdependencia entre la lectura y la escritura, y el papel que éstas representan en el devenir académico del universitario; esto es, según el profesor, lo mínimo que un estudiante debe tener claro antes de ingresar a la universidad. Esta realidad supone un reto inmenso para los docentes universitarios porque al estar los estudiantes desprovistos del sentido de la acción lectora y escritural, así como de las debidas estrategias que hacen más llevaderas estas prácticas, dichas carencias hacen escabroso su devenir académico, situación que se agrava mucho más, cuando el profesor universitario parte del supuesto de que los estudiantes ya poseen tales predisposiciones y destrezas.

Según el profesor responsable del curso, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante el curso de primer año, son llevadas a cabo desde el enfoque constructivista, por tratarse del modelo pedagógico por el que ha optado la Universidad Mariana. Las



sesiones de clase privilegian la clase magistral y el debate, y la evaluación está centrada en la reflexión sobre los contenidos estudiados, para lo cual se apoya en la exposición como estrategia, la cual consiste en la defensa y réplica de las temáticas estudiadas; no obstante, en algunas ocasiones se acude a la evaluación individual de corte teórico. El mayor limitante que encuentra en su práctica docente tiene que ver con el alto número de estudiantes por curso, razón por la cual ha optado por no realizar trabajos en grupo, en tanto la experiencia le dice que uno trabaja y el resto no; tampoco trabajos individuales por la cantidad que representan. Para el acompañamiento escritural utiliza la estrategia de la hoja y media, con la cual ha tenido una mala experiencia, por cuanto más del 70% del escrito es de internet; no obstante, hace seguimiento, revisión y devolución al estudiante para su respectiva corrección y perfeccionamiento.

Desde una mirada crítica se puede percibir una posible contradicción entre la práctica y el enfoque pedagógico que ejerce el docente titular en el curso, pues la clase magistral, la evaluación de corte teórico y la exposición entendida como la defensa y réplica de las temáticas estudiadas, son más bien propias de los modelos conductistas. Tal contradicción no debe sorprendernos para nada, pues corresponde a una realidad vivida por muchos docentes que no han logrado acoger y llevar a la práctica las lógicas y pretensiones de los nuevos enfoques y modelos pedagógicos; en consecuencia, teóricamente se puede estar en el constructivismo, pero tradicionalmente, en la práctica. Por otra parte, se puede evidenciar dificultades para llevar a la práctica los lineamientos constructivistas y acompañar procesos lectoescriturales ante grupos numerosos. Esta experiencia debe llevar a todos los profesionales de la educación a volver sobre sus propias prácticas para visualizar la manera cómo la están ejerciendo, y entender bajo qué parámetros de calidad y significancia la están cultivando para la vida académica de los estudiantes.

En lo atinente a los factores que inciden en las debilidades lectoescriturales de los estudiantes, se puede inferir los siguientes: la pobreza económica, la escasa motivación y el sentido vocacional. Frente al primer aspecto, poco o nada pueden hacer la institución y el personal docente; pero, con respecto al segundo y tercer factores sí, pues una de las tareas primordiales del profesor consiste en motivar a sus estudiantes, tanto extrínseca como intrínsecamente; habrá que encontrar la forma de encender en ellos la pasión por la lectura y la escritura, por el estudio y por la profesión elegida. Una motivación intrínseca está, precisamente, en hacer que el estudiante se identifique con su opción vocacional y esté dispuesto a construirla significativamente, tanto en lo humano como en lo científico.

1.10.13 Orientaciones reflexivas para contemplar una política educativa que conlleve al posicionamiento de una cultura académica de la lectura y la escritura en educación media y superior.

a. Antes del curso. De acuerdo con las referencias de los estudiantes de primer año, la educación media cumple una labor fundamental en la formación de la lengua materna, y responde a los propósitos planteados por el MEN. Los colegios se preocupan por incentivar la cultura lectoescritural a través de proyectos, cursos de pre ICFES, etc.; de igual manera, algunos tienen estrategias comunicativas como periódicos escolares, revistas y emisoras estudiantiles. Los docentes del área de Español fomentan la lectura y la escritura literaria, el espíritu crítico y el planteamiento de ideas en foros y debates estudiantiles. Sin embargo, es necesario enfatizar la cultura académica en todas las áreas de formación, acentuando las prácticas de lectura y escritura críticas, y así mismo el fomento de estrategias para el pensamiento crítico, la producción de textos narrativos, expositivos, argumentativos, etc., que vayan disponiendo transitoriamente a los estudiantes hacia la cultura académica de la formación en las disciplinas o a la actividad ocupacional.

64

Es claro que el camino formativo de sujetos lectores y escritores capaces de participar de manera acertada en la cultura escrita, en especial en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, comienza en el ámbito doméstico y se cimienta en la escuela, la universidad y la vida misma. Al respecto, el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, Preescolar, Básica y Media 2011*, plantea para este propósito, las transformaciones y acciones puntuales que conlleven a que la escuela y las bibliotecas se conviertan en espacios propicios que garanticen el ingreso y la participación de los sujetos en la cultura escrita. Se trata de posicionar la concepción que se tiene de las prácticas sociales de lectura y escritura, para lograr que la comunidad educativa comprenda su relevancia en la vida.

Sin embargo, el documento *La transición del nivel medio (secundaria - superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia*, basado en diversos análisis realizados por el 'Grupo de Estudios sobre Educación Media y Superior' del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, apunta:

Al ser definido el nivel medio -curricular y pedagógicamente- como 'puente' al nivel superior, predomina el aprendizaje abstracto y pasivo, limitado a libros, textos y tableros, carente de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica. Este tipo de educación, caracterizada como 'intelectualista', es de menores costos

relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero tampoco es eficaz en la formación de las necesarias competencias científicas y tecnológicas requeridas en la sociedad moderna. (Gómez, 2009).

Y además plantea que:

El modelo pedagógico 'intelectualista', dominante en el nivel medio en Colombia, es congruente con los tipos de conocimientos que pueden ser medidos mediante el instrumento de 'papel y lápiz', artificial y limitado, que constituye el Examen de Estado. En éste se reduce la calidad, riqueza y diversidad de la experiencia educativa a lo que puede ser medido en pruebas estandarizadas. Los aspectos como: la educación para la ciudadanía, la educación científica y tecnológica, la educación estética, moral, física, la capacidad expresiva y creativa de los estudiantes, su conciencia ambiental..., es decir, los grandes aprendizajes esperados -en toda sociedad-, no son relevantes, no son objeto de mediciones estandarizadas. (Gómez, 2009).

Un aspecto clave de la cultura académica en los colegios es que los docentes de las diferentes áreas conciban la formación de la lectoescritura, intencionalmente, más allá de la actividad evaluativa cuantitativa. Es urgente posicionar propuestas de planes lectores y escriturales en las áreas con fines comunicativos. De igual manera, que se fomente y estimule la producción escrita de estudiantes y docentes en medios impresos y/o digitales, la generación de espacios para la argumentación oral, el pensamiento crítico y el análisis del contexto social. Asimismo, preparar a los estudiantes en la lectura crítica y la argumentación oral y escrita, a través de estrategias metodológicas para el diseño de mapas conceptuales, informes, comentarios, ensayos, etc.

b. Durante el curso. Academia y lenguaje constituyen un vínculo indisoluble. El intelectual está obligado a comunicar a través de la escritura lo que siente, sabe, piensa y descubre. Para tal fin, el académico, y el aspirante a la vida académica en particular, deben conquistar la competencia escritural que les permita, no sólo comunicarse de manera asertiva, sino tener voz propia. Leer, escribir y pensar, son una trilogía de acciones que el profesor debe promover y los estudiantes deben estar dispuestos a ejecutar, pues, en ellas se sustenta y se levanta la vida académica propiamente dicha. En consecuencia se requiere de profesionales que den testimonio de aquello que enseñan u orientan; en otros términos, se reclama un personal docente con autoridad académica, que en su práctica lean y escriban, y acompañen los procesos lectoescriturales con conocimientos de causa.

El docente titular del curso de lectura y escritura debe comenzar su labor pedagógica por motivar a los estudiantes, ayudar a comprender el sentido y el papel que la lectura y la escritura desempeñan en su proceso formativo, y a despertar en ellos el deseo e interés por estas dos habilidades lingüísticas. De igual manera, debe acompañar los procesos lectoescritores según las características y exigencias de cada grupo y, en lo posible, trabajar con textos propios de la carrera en la que incursionan los estudiantes. Otro aspecto que el docente debe considerar, antes y durante el desarrollo del curso, tiene que ver con la diversidad, calidad y pertinencia de las estrategias para orientar estos procesos y afrontar las vicisitudes sorteadas en el aula, como el número de estudiantes, entre otras.

Los estudiantes valoran significativamente la implementación de un curso de Lectura y Escritura al iniciar su carrera profesional, en tanto les permite, en cierta medida, desenvolverse en las diferentes asignaturas; resaltan el énfasis en el uso correcto de los signos de puntuación al leer y escribir, la importancia de aprender a trabajar con ideas centrales y el uso de la ortografía en la escritura. En fin, consideran que el curso debería extenderse a uno o dos semestres más, o en su defecto ampliar el número de horas, aunque lo más conveniente sería poder contar con profesores contratados, específicamente, para colaborar a los estudiantes en los procesos de redacción y revisión gramatical. En términos sumarios, la universidad y los programas han dispuesto de un curso académico encargado de apoyar y asegurar el éxito académico de los estudiantes, pues el curso de lectura y escritura les ha hecho comprender que la formación profesional se fragua gracias a la actividad lectoescritural.

Al respecto, retomando la intervención del docente de Psicología de la Universidad Mariana, se puede confirmar que ésta ha realizado acciones relevantes para la promoción de la lectura y la escritura: ha conformado el Colectivo de Lectura y Escritura, constituido por un grupo de docentes responsables de acompañar los procesos lectoescritores de los estudiantes en los diferentes programas académicos, y de impulsar diversos proyectos, como el Concurso Institucional de Cuento y Poesía. Además, se ha realizado un diagnóstico de competencias lectoescriturales de los estudiantes de primer año, cuyos resultados han sido socializados a todos los docentes de la universidad.

Por otro lado, con el apoyo de las directivas, se ha fomentado la capacitación docente con la orientación de la REDLEES y de expertos. De esta manera, se reestructuró el microcurrículo de Lectura y Escritura Académicas de primer año para todos los programas, se diseñó, de

acuerdo con los requerimientos de los programas, los cursos electivos de Alfabetización Académica y Lectura y Pensamiento Crítico. Con la estrategia del concurso anual de cuento y poesía se dio inicio también a los talleres de escritores literarios. Para seguir avanzando en este sentido, se propuso a las directivas la creación del Departamento de Lectura y Escritura Académicas, con el propósito de incidir en la comunidad universitaria en los aspectos de academia, investigación, proyección social, publicaciones e internacionalización. Se requiere avanzar en estrategias formativas de Lectura y Escritura en las disciplinas.

En el programa de Psicología se ha desarrollado otras estrategias, aparte de aquellas impulsadas institucionalmente a través del colectivo, como es el canon de lectura, consistente en la lectura de textos claves de la carrera, determinados por el equipo de docentes del programa, cuyo seguimiento es responsabilidad de los mismos. En cuanto a la escritura, el programa cumple con los requerimientos emitidos por el Centro de Investigaciones, especialmente en lo referido a sugerencias y normas para la publicación de artículos científicos, monografías y trabajos de grado.

Por otra parte, un grupo considerable de estudiantes sugiere la necesidad de establecer cursos preuniversitarios de nivelación respecto a conocimientos básicos en lectoescritura, con el ánimo de sacar mayor provecho del curso de lectura y escritura ofertado durante el primer año de vida universitaria. Finalmente, con un sentir generalizado, se plantea la posibilidad de ampliar el tiempo destinado para el curso de lectura y escritura, pues ello permitiría mayor profundización en el área y mayores posibilidades de acompañamiento personalizado en dichos procesos.

En definitiva, la universidad debe ser ante todo el lugar donde se piensa, se escribe y se observa la realidad, con el propósito de conocer, enfrentar y superar las situaciones límites, inherentes a la naturaleza humana. La razón de ser de la academia, la ciencia y la acción investigativa, es precisamente porque hay enigmas que develar, ideas por cristalizar, necesidades que afrontar y problemas por resolver, mas esos hallazgos y esas posibilidades de solución perderían su razón de ser, si no son compartidas. La escritura es el medio oportuno para compartir y divulgar dichos saberes, para que los conocimientos y los hallazgos de las ciencias circulen y hagan su aporte a la humanidad. Esta actitud debe constituirse en una política institucional y en un propósito pedagógico-misional del Colectivo de Lectura y Escritura. Para tal fin, la Universidad cuenta con dos revistas especializadas y un periódico para difundir los escritos de los

estudiantes y de los docentes. Y, para el fomento de la lectura se dispone de una biblioteca que cuenta con una amplia dotación bibliográfica.

Finalmente, los estudiantes creen que debe continuarse implementando la lectura de libros, hacer cine-foros para incentivar el hábito de la lectura y la escritura. De la misma manera, ven con buenos ojos las estrategias y técnicas facilitadas en el curso de lectura y escritura, que ayudan, en gran medida, en sus actividades académicas. También, encuentran positivo que el curso de Lectura y Escritura se oriente hacia el ámbito académico, la investigación y la profundización de los diferentes campos disciplinares. Proponen, entre otras cosas, establecer durante el curso, concursos de escritura estudiantil y lectura semanal obligatoria -de libros, artículos o investigaciones, sobre su área, para hacer socializada en clase-.

c. Después del curso. Según el profesor titular del curso de lectura y escritura, las prácticas institucionales que promueven estas dos habilidades lingüísticas por fuera del curso de primer año, son primordialmente tres: en primer lugar, la creación del Colectivo de Lectura y Escritura Académica, el cual, con el apoyo de la Mg. Blanca Yaneth González, realizó una prueba diagnóstica para visualizar la situación lectoescritural de los estudiantes que inician estudios en la Universidad Mariana. En segundo lugar, la actualización bibliográfica de la Biblioteca y su respectiva implementación física y tecnológica. Y en tercer lugar, el concurso institucional, implementado a partir del año 2012.

En este orden de ideas, el docente titular del curso de lectura y escritura aconseja mantener el interés por fortalecer la cultura lectoescritural en la Universidad; ésta es una tarea de todos. También recomienda aumentar el grado de exigencia en cuanto a la práctica de lectura y escritura, tanto en los estudiantes como en el personal docente. Concluye su intervención aseverando que esta tarea sólo puede ser posible con el apoyo institucional al colectivo, respaldo que debe comenzar con la creación formal del Departamento de Lectura y Escritura, con un equipo de docentes sólidamente constituidos y versados en esta área, con un centro de costos y un espacio físico propios, que garanticen su buen funcionamiento, y por consiguiente, un excelente servicio a la comunidad universitaria.

Por su parte, los estudiantes expresan no ver con claridad ninguna política, ni institucional ni del programa del Colectivo de Lectura y Escritura, encaminada a continuar acompañando los procesos lectoescriturales después del primer año. Urge, entonces, establecer acciones específicas conducentes a ayudar a los estudiantes universitarios durante toda

su carrera, respecto a problemas y deficiencias lectoescriturales que puedan experimentar a lo largo de su proceso formativo. De igual manera sugieren direccionar, al interior de cada programa académico, algunos créditos electivos con el fin de promocionar la lectura y escritura de corte académico, en temáticas muy particulares, tales como: artículos argumentativos, artículos científicos, ensayos, informes académicos, técnicas de lectura, técnicas de escritura, entre otros.

1.11 Conclusiones

En concordancia con los objetivos orientadores de esta investigación multicaso, la caracterización y análisis de las prácticas de lectura y escritura inicial en educación superior caso UNIMAR, se constituyó para los investigadores en un espacio de estudio, reflexión y toma de conciencia sobre la construcción de comunidades académicas razonables, con disposición para incorporar prácticas favorables de lectura y escritura en las disciplinas.

Los insumos teóricos y la información reportada contribuyeron al análisis problemático de las maneras cómo las instituciones orientan en los primeros semestres la formación lectoescritural, y su incidencia en la formación disciplinar, investigativa y profesional. Asimismo, permitió a los investigadores plantear orientaciones para la construcción de una política educativa de formación en lectura y escritura en la educación superior en el país.

La revisión crítica de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los modelos pedagógicos y didácticos de orientación de la lectura y la escritura existentes en la universidad colombiana, determinó caracterizar la cultura académica del país, y explicar al menos en parte, los bajos índices de productividad científica y académica de Colombia, con respecto de los países de la región. Se espera que esta revisión tenga efectos en las estructuras de los programas de formación, tanto de pregrado como de posgrado de las diferentes profesiones. Por lo tanto, los hallazgos de carácter cualitativo encontrados, son insumo formativo e informativo de impacto para la transformación y cualificación de las dinámicas académicas de las instituciones. De igual modo, un horizonte teórico-práctico para el fortalecimiento de la cultura académica y científica, y el desarrollo social de las regiones.

La investigación da pie al planteamiento de alternativas que permitan la consolidación de la universidad como institución clave para la generación de bienestar social, el fortalecimiento de la cultura académica, el desarrollo de trabajo cooperativo de comunidades académicas sólidas con condiciones óptimas de producción de nuevos saberes, y asimismo, con capacidad para

ponerlos en circulación y al servicio de la sociedad. De esta manera, se hará que se revalore la función social de la universidad colombiana y que se reconstruya su papel como orientadora de los destinos de un país.

El fortalecimiento de la cultura académica en la universidad aportará elementos para que las instituciones se posicionen competitivamente en el contexto internacional, en la medida que se identifiquen como fuentes generadoras del nuevo conocimiento y como referentes académicos de las regiones. Este fortalecimiento redundará también en el reconocimiento social de la universidad como alternativa de desarrollo por parte de la sociedad en general. Este efecto será verificable una vez incrementen las publicaciones académicas desarrolladas con el apoyo de las asignaturas relacionadas con lectura y escritura.

En definitiva, este proyecto marca horizontes conceptuales para la consolidación de propuestas de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de los procesos académicos de lectura y escritura en el ámbito universitario, al igual que la consolidación de la cultura investigativa en red interinstitucional para el intercambio de experiencias al respecto.

De manera que, el caso UNIMAR se convirtió en fuente inspiradora para participar en la discusión nacional e internacional sobre el papel de la lectura y la escritura en la formación profesional y la consolidación de la cultura académica y científica en la educación superior. Al mismo tiempo, sienta las bases para la generación de nuevas investigaciones, y el planteamiento de alternativas pedagógicas, la generación de orientaciones de una política educativa y la cualificación permanente de investigadores en educación.

Referencias

- Achilli, E. (2000) Investigación y formación docente. En: *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Competencias para aprender en la educación superior: Conferencia impartida en el Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Cali, Colombia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Doyle, W. (1985). Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 13-17.
- Flórez, R. y Cuervo C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2009). La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/6121094/_La_transicion_del_nivel_medio_secundaria_superior_al_trabajo_y_la_formacion_postsecundaria_en_Colombia_
- González, B. (2008). Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior. Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México, D.F. González, B. y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- Green, B. (1999). The new literacy challenge? Keynote of the Literacy and Technology conference. Armidale, Regional Office of the NSW, Department of Education and Training. Hernández, Fernández y Batista. (2006). *Metodología de la Investigación Editorial* (4º ed.). México: McGraw- Hill.
- Lemke, J. (1999). Typological and topological meaning in diagnostic discourse. *Discourse Processes*.
- Maingueneau. (2001). Elementos de lingüística para o textos literário. São Paulo, Martins Fontes. Recuperado de http://www.revistaopedaetra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Marnei_Consul.pdf
- Mina, A. (2007). *Aprender a pensar el texto: como instrumento de conocimiento*. S&S Editores.

- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Documento inédito. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. (2011). *El Taller de Competencias Textuales, un experimento de lectura y escritura en las disciplinas*. Documento de trabajo.
- Pereira, C., Solé, J. y Valero, L. (2006). *El papel de la lectura en la educación superior. Algunas reflexiones aplicadas en Educación Social*. España.
- Radloff, A. y De La Harpe, B. (2000). Helping students develop their writing skills - A resource for lecturers, ASET-HERDSA. Recuperado de <http://ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/radloff-a.html>
- Russel, D. (1995). Activity Theory and its Implications for Writing Instruction. En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca. Sage.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills.

Bibliografía

- Comité de Investigación Nodo Bogotá de REDLEES. (2009). Memorias del III Encuentro Nacional y II Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Cali, Colombia.
- _____. (2011). Qué dicen las Instituciones de Educación Superior en torno a la lectura y la escritura.
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad, El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. GRUPO INVEDUSA. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/Practicas-Lectura-Escritura.pdf>
- Memorias del I, II y III Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en Educación Superior (2007, 2008 y 2009). Disponibles en: www.ascun.org.co.
- Memorias de I, II y II Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad (2004, 2005 y 2006). Universidad de Medellín, EAFIT y Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN. Bogotá. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1257458488documento%20pedagogico_09.pdf



Capítulo 2: La comprensión lectora y sus implicaciones

Luis Eduardo Pinchao Benavides

*"La lectura es el puerto por el cual ingresa
la mayor parte de conocimientos;
la puerta cognitiva privilegiada".*

Miguel De Zubiría Samper

Existe un interés mancomunado por parte del Estado colombiano y del sistema educativo en general, por elevar el nivel de comprensión lectora en los educandos. Ante tal pretensión, viene bien preguntar: ¿Qué políticas y recursos estatales e institucionales se ha dispuesto para este fin?, ¿los docentes están suficientemente capacitados para asistir y acompañar estos procesos?, ¿saben cómo hacerlo?, ¿el estudiante es consciente de los alcances e implicaciones de esta exigencia académica? A este asunto en cuestión dedicaremos las siguientes páginas.

2.1 ¿De qué trata y qué desafíos proyecta la comprensión lectora?

Comencemos diciendo que leer comprensivamente, constituye una experiencia de aprehensión e interpretación personal; un acto intelectual que exige pensar lo leído, leer con los cinco sentidos, escuchar atentamente las polifonías textuales; en consecuencia, quien lee descifra el código textual; no sólo lo que el autor dice, sino aquello que el texto transfiere. Para tal efecto, el lector debe habitar suficientemente en el texto, interpretarlo, rumiarlo, apoderarse y permitirle que afecte su ser mismo.

Por consiguiente, leer comprensivamente es un hecho que va más allá de la simple decodificación de signos y de la superflua interactividad entre el lector y el texto. Se trata de un encuentro inter e intrapersonal de diálogo entre el lector y el autor textual, mediado por el lenguaje simbólico que reclama del lector la sustracción, reconstrucción y asimilación de los sentidos y significados que comportan dichos códigos lingüísticos. En esta actividad intelectual el lector hace las veces de intérprete y degustador de la obra de otro.

Aunque la comprensión se conciba como un acto eminentemente cognitivo, leer comprensivamente no es un acto exclusivo de la mente, es un hecho que involucra y compromete a toda la persona; implica conectar mente y espíritu, razón y emoción, imaginación y realidad. En dicho acontecimiento toda la persona manifiesta y participa. La interacción conjunta de todas las dimensiones humanas es, en última estancia, aquello que hace posible una buena comprensión textual, y demás realidades, sean éstas de carácter tangible o intangible, concreto o abstracto.

Entonces, quien se propone hacer lectura comprensiva, está obligado a leer con todos los sentidos, con todo su ser. La desatención o la atención intermitente representarán un inminente salto hacia la lectura ingenua, indiferente, mediocre, crédula e intelectualmente estéril.

Académicamente hablando, quien no hace lectura atenta y comprensiva, no sólo desaprovecha la posibilidad de aprender, sino que construye una muralla de tan altas proporciones, que impide ver más allá de su vecindad inmediata, y en consecuencia, jamás podrá pasar de la doxa a la episteme.

Quien hace lectura comprensiva, además de concentrarse en captar lo que el texto está diciendo, debe al mismo tiempo indagar, cuestionar y criticar aquello que lee. Así por ejemplo, cuando se trata de un texto escrito, hay que ir más allá de lo que los grafemas y fonemas expresan a simple vista; hay que procurar sustraer las filosofías y creencias soterradas en el texto, captar los errores e ilusiones cognoscitivas, y develar aquellas cosas que el autor no dijo. Se trata entonces, de poner en tela de juicio todo lo que el texto enmarca, y de someterlo a un discernimiento racional, con el fin de extraer su savia y evitar que se pierda o se deseche ingenuamente.

El problema está cuando se lleva a cabo lecturas acríticas, superficiales, esporádicas, inconclusas, la mayoría de veces hechas con el fin de tener una información general del texto, cumplir con una tarea encomendada, y en el caso de los estudiantes, motivadas más por el afán de una calificación que por el deseo de aprender, de renovar ideas y de provocar nuevo conocimiento. Académicamente hablando, hay que salir de la lectura de consumo y trascender a la lectura creadora y avivadora de ciencia y saber cultural.

En este nuevo milenio, catalogado como era de la información y del conocimiento, se requiere haber desarrollado sólidas habilidades para la aprehensión e interpretación del conocimiento, y el discernimiento y procesamiento de la información. No obstante, sucede algo paradójico y contradictorio a la vez: a medida que el desarrollo científico y tecnológico globaliza la comunicación y multiplica la interacción intercultural en el mundo, aumenta cada vez más el déficit lectoescritural en las jóvenes generaciones: indiferencia ortográfica, limitada capacidad para redactar y escribir, lectura acrítica, pasividad intelectual, entre otras. Es desconcertante encontrar cuasi profesionales que no sólo no comprenden lo que saben, sino que son inhábiles para pensar y decidir por sí mismos, o lo hacen sin mayor reflexión. Tal situación representa un importante reto y compromiso para la universidad, entidad directamente responsable de propiciar y garantizar esta competencia en los educandos, futuros protagonistas en el devenir de la humanidad.

Normalmente, se atribuye como responsables directos de las deficiencias lingüísticas, a los niveles inferiores de escolaridad, a quienes

se les acusa de no haber desarrollado suficientemente dichas habilidades. A criterio personal, creo que los primeros grados de escolaridad tienen el compromiso de generar y desplegar las condiciones lingüísticas básicas, así como las destrezas intelectuales indispensables para activar otras habilidades cognitivas de orden superior. Pero, posibilitar la comprensión lectora y desarrollar otro tipo de competencias de mayores niveles académicos, es una tarea inherente a las entidades responsables de la educación superior. No obstante, el problema se agrava cuando en la educación inicial y secundaria no se ha promovido suficientemente dichas condiciones básicas.

Las causas de tales deficiencias son múltiples: van desde las provocadas por ciertos modelos pedagógicos tradicionales, pasando por factores psicosociales y alimentarios de los estudiantes, hasta las derivadas por el mero capricho y negligencia profesoral. Así por ejemplo, un sistema educativo que privilegia la memoria por encima del pensar como tal, configura individuos expertos en acumular y consumir información, antes que en procesar y producir nueva. Estos jóvenes, cuando llegan a la universidad se destacan por la repetición mecánica de datos y fórmulas, por la pasividad intelectual -insolvencia para efectuar raciocinios, interpretaciones, análisis, argumentaciones, etc.- e incapacidad de vivir una vida autorregulada y consciente. A ello, se suma la actitud de algunos profesionales de la educación que se resisten al cambio paradigmático en educación, y terminan privilegiando la instrucción antes que el desarrollo y potenciación de las habilidades intelectuales de sus estudiantes.

Por otra parte, es sorprendente e inquietante ver cómo aumenta cada vez más, y a una velocidad alarmante, el número de estudiantes -y en ocasiones profesores- que parecen estar de afán y cansados mental y físicamente: reclaman lecturas cortas y exentas de terminología sofisticada; la pregunta *magna* que fluctúa en la mente de ellos, casi siempre está referida al tiempo de duración de la sesión de clase, y si las actividades a desarrollar van a ser calificables o no. Como si fuera poco, se alegran cuando por alguna razón el profesor no puede asistir a clase, y anhelan obsesivamente el fin de semana y los días festivos; asimismo, se resisten y entran en pánico cuando se habla de evaluación individual, más aún, si ésta implica argumentar y proponer.

Al llegar a este punto, obliga preguntarse cómo ayudar a esos jóvenes ansiosos por aprobar y no por aprender; y más grave aún, interesados por aprender, pero de manera rápida, fácil y sin esfuerzo. No es raro toparse con jóvenes universitarios que abrazan la ilusión de haber aprendido

y transitan por la universidad sin que ella habite en su mente y en su corazón. Sólo una reducida población estudiantil es capaz de comprender lo que lee, y usar la información obtenida para solucionar problemas de su vivir cotidiano y profesional. Pero lejos de caer en un pesimismo malsano y de enjuiciar banalmente la actitud de dichos estudiantes, viene bien volver la mirada sobre la propia práctica docente para dimensionar nuestra complicidad, y visualizar otras formas de acompañar y orientar a los educandos, especialmente, de aquellos que poseen complejas deficiencias intelectuales y lingüísticas.

Los retos son grandes para el sistema educativo, y de manera particular para la universidad, pues ésta tiene el deber moral de elevar las habilidades lingüísticas y de pensamiento a los niveles más sofisticados y enaltecedores de la dignidad humana de sus estudiantes y, a través de éstos, a la sociedad en general. Alcanzar tal propósito requiere empezar por suplir las deficiencias cognitivas básicas con que llegan los estudiantes a la universidad y proveer o potenciar otras, que les ayuden a entrar de lleno y a vivir significativamente la vida académica, para que de esta manera tengan la posibilidad de adueñarse de sus propios procesos de aprendizaje y demás saberes requeridos para la interacción social y el servicio profesional. La región, la nación y el mundo en general, están ávidos de profesionales y ciudadanos altamente competentes, tanto en lo humano como en lo profesional.

A manera de conclusión, permítanme sugerir dos alternativas que, en mi práctica docente, han ayudado a superar la lectura mecánica, consumista e improductiva en mis estudiantes. En primer lugar, conviene centrar la atención y dirigir todos los esfuerzos a potenciar o, en su defecto, desarrollar las habilidades básicas de pensamiento, en tanto estas destrezas son las encargadas de garantizar procesos de mayor exigencia académica, tales como el análisis, la interpretación, la comprensión, la creatividad y el aprendizaje autorregulado; para tal fin, es preciso equiparse de ciertos recursos pedagógicos y de ejercicios prácticos. En segundo lugar, leer desde una cuestión por resolver, explicitada en forma de pregunta o desafío cognoscitivo; ello se convierte en un factor capaz de promover lectura eficaz.

2.2 Dos recursos didácticos para promover la comprensión lectora

2.2.1 El subrayado. En sentido amplio, no es otra cosa que una raya empleada para destacar ideas o conceptos esenciales en un texto escrito. Pero, en términos académicos con fines comprensivos y de aprendizaje,

el subrayado debe hacerse desde una intencionalidad preestablecida; subrayar, entonces, no consiste únicamente en identificar las ideas claves de un texto o aquellas que dependen de éstas, sino de realizar esta acción desde una intencionalidad académica particular, pues no es lo mismo subrayar con el fin de tener una idea general del texto, que hacerlo deliberadamente, buscando profundizar y comprender un asunto previamente definido. En efecto, si bien el acto de subrayar responde a la necesidad de marcar las ideas fuerza de un escrito, también es cierto que no se debe empezar a subrayar sin antes haber establecido claramente el propósito de la lectura, porque de lo contrario, solamente se conseguirá subrayar de manera indiscriminada y, en consecuencia, infructuosa.

Como recurso intelectual, el subrayado requiere de la activación y entrenamiento previo de ciertas habilidades básicas de pensamiento, como la observación y la capacidad de establecer diferencias y semejanzas, pues técnicamente hablando, el subrayado equivale al acto intelectual de diferenciar entre lo relevante e irrelevante; lo sustancial, de aquello que es sólo explicación e información adicional. Realizar ejercicios de observación y diferenciación selectiva desde variables, ayuda grandemente a desarrollar la habilidad para subrayar con significado y asertividad. En la vida académica, esta técnica se convierte en una importante herramienta de aprendizaje y elaboración de tareas como: esquemas, resúmenes, relatorías, protocolos, reseñas, artículos, ensayos, exposiciones, entre otros.

Las principales teorías psicológicas de la percepción humana encuentran que el subrayado favorece considerablemente la memoria perspicaz, en tanto el individuo recuerda más y mejor aquellas cosas que resalta; al leer lo subrayado, puede recordar los contenidos de los libros y documentos académicos estudiados, beneficiando de esta manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, para ser acreedor a tales beneficios, hay que aprender la técnica y utilizarla convenientemente; si se logra hacer un uso adecuado, se puede gozar de los siguientes beneficios:

- Identificar qué ideas o conceptos son fundamentales y cuáles son secundarios en un texto o en un documento académico.
- Realizar buenos resúmenes y esquemas que nos ayuden en el estudio y en la socialización de contenidos.
- Economizar el tiempo: rapidez en el repaso y optimización del tiempo para otras actividades intelectuales.

- Favorecer magnánimamente la concentración y la memorización de contenidos claves.
- Acceder al terreno de la comprensión y del aprendizaje con significado.
- Facilitar el análisis, la síntesis y la crítica textual, entre otros.

Los estilos y formas de subrayar varían según los autores; así por ejemplo, Ballenato (2005) sugiere que para subrayar se puede utilizar distintos colores o marcar con diferentes tipos de líneas -sencillas y dobles-; así mismo, resaltando con colores fluorescentes u otros signos gráficos como el redondeado, el recuadro, signos de interrogación, de admiración, entre otros. Se podría decir entonces, que el subrayado es una técnica eminentemente personal, en tanto cada individuo puede crear su propio código de signos gráficos, según lo considere pertinente.

80 Sin embargo, a criterio personal, sugiero subrayar recurriendo exclusivamente al lápiz de grafito y el uso de una regla, en lo posible flexible y corta que pueda ajustarse al tamaño de las páginas, pues un subrayado efectuado con estética atrae y motiva intrínsecamente al lector. La razón de utilizar lápiz de grafito responde a dos hechos de carácter práctico: en primer lugar, debido a que un mismo texto o documento escrito puede ser leído desde intencionalidades diversas; subrayar con colores permanentes o fluorescentes impide llevar a cabo tal acción. En segundo lugar, debido a que leer un libro o documento subrayado por otro, equivale a leer por sus ojos e intentar comprender por su mente; lo ideal es desempeñar un papel activo y protagónico en la práctica de la comprensión lectora. Cuando se subraya con lápiz de grafito, existe la posibilidad de corregir si hay equivocación, borrar el subrayado por otro realizado para hacer el propio, tener la oportunidad de leer una misma lectura desde diferentes intencionalidades, entre otras.

Con miras a sacar el mayor provecho a esta técnica, invito a considerar otras recomendaciones básicas que pueden ayudarnos a realizar subrayados eficientes y productivos, académicamente hablando:

- Tener claridad en la intencionalidad de la lectura. ¿Leo para tener una idea general del texto o documento, o busco comprender un tema en particular?
- Antes de empezar a subrayar, hacer una primera lectura si se trata de un texto o documento corto, o leer el prólogo o la introducción si se trata de un libro o documento extenso.

- Comenzar a subrayar a partir de la segunda o tercera lectura, cuando se trata de un texto o documento corto, o después de haber leído el prólogo o la introducción, cuando se trata de un libro o documento extenso.
- Subrayar ideas -oraciones con sentido completo-; no palabras sueltas o frases inconclusas.
- No subrayar en el libro o en el documento las palabras desconocidas; éstas deben ser registradas aparte, en una libreta de apuntes, aunque lo más aconsejable es conocer su significado a medida que se avanza en la lectura; ello favorece grandemente la comprensión.

2.2.2 **La glosa.** Como técnica, hace alusión a una nota escrita en los márgenes o entre las líneas de un documento escrito, en la cual se registra la idea central trabajada por el autor, o se explica el significado de dichas ideas. No obstante, las glosas pueden variar en su complejidad y elaboración, desde simple notas sobre palabras desconocidas por el lector hasta traducciones completas del texto original; también, puede utilizarse para hacer transferencias cognoscitivas, interpretaciones textuales, crítica textual, identificar valores y filosofías soterradas en los textos escritos, entre otras.

La glosa ha sido una técnica antiquísima acogida por diferentes disciplinas:

En la Teología bíblica medieval, las glosas fueron estudiadas y memorizadas prácticamente por sus propios méritos, sin importar su autor. Muchas veces la interpretación hecha a un pasaje bíblico era fuertemente asociada con una glosa en particular; numerosos teólogos daban como hecho indubitable el contenido de dichas glosas. Esta experiencia se dio en el ámbito de las leyes medievales; por ejemplo, las glosas sobre Derecho Romano y Derecho Canónico se convirtieron en puntos de referencia relevantes, los cuales eran denominados *sedes materiae*, que literalmente traduce: apoyo de la materia o del tema.

Las glosas han sido de gran importancia también en Filología, pues a menudo arrojan luz sobre el vocabulario de lenguajes que de otra manera serían desconocidos; son menos confiables en cuanto a sintaxis, dado que muchas veces las glosas siguen el orden de las palabras en el texto original y traducen sus expresiones idiomáticas en forma literal. Así por ejemplo, encontramos las *Glosas de Reichenau* (Almagro, 2001), que pretenden aclarar mediante palabras más habituales los contenidos de la *Biblia Latín Vulgata*, y con una forma primitiva de una de las lenguas romances,

ofrece información sobre el latín vulgar en una época en que no se solía escribir en esta lengua. Otro ejemplo, son las glosas en inglés antiguo y glosas de textos religiosos cristianos que contribuyeron al estudio del irlandés antiguo.

En el campo de la Sociología, Talcott Parsons (1999) utilizó la palabra *glosa* para describir el proceso mediante el cual la mente construye la realidad. Ciertos estudios han demostrado que nuestra mente filtra la información provista por los sentidos. Este filtrado se produce en gran medida en forma inconsciente, y es determinado por la biología, la cultura, incluyendo el lenguaje, las experiencias personales, nuestro sistema de creencias, etcétera; ésta es, según este autor, la razón por la que diferentes culturas crean diferentes glosas.

En la terminología musical, una glosa es un comentario o explicación, generalmente instrumental, sobre la ejecución de determinados pasajes de una obra. Es un término característico de la música española y portuguesa del siglo XVI que indicaba dos aspectos diferenciados: la aplicación de ornamentos musicales en determinados intervalos, además de mostrar un pequeño ejemplo para que el intérprete tuviera una base sobre la que realizar la armonía y melodía, y la ejecución de cadencias o variaciones al desarrollar una interpretación musical. Las glosas señalaban una extensión de la melodía original, razón por la cual son consideradas precursoras de la forma musical conocida como variación. Se conserva numerosos ejemplos, como las contenidas en las publicaciones de Luis Venegas de Henestrosa (1557), de Antonio de Cabezón (1578), y el Tratado de glosas de Diego Ortiz del año 1553. □

La glosa también hace alusión a una composición poética elaborada a partir de unos versos que aparecen al principio y que se van desarrollando y explicando; ésta es quizá la función más generalizada de la glosa. Sin embargo, *como técnica para favorecer la comprensión lectora*, tiene la tarea de evidenciar las ideas fuerza trabajadas por el autor y las interpretaciones que de éstas se haga; por tanto, si bien quien glosa tiene la potestad de ejecutar esta labor con sus propias palabras o mezclándolas con las del autor original, éstas tienen el deber moral de conservar el mensaje impreso en la obra.

Igual que en el subrayado, la glosa depende directamente de la intencionalidad de la lectura; no es lo mismo sustraer y reconstruir las ideas centrales, cuando el propósito es conocer el contenido global del texto, que hacerlo desde una necesidad académica específica, razón por la cual, atendiendo a la experiencia personal, recomiendo el uso

exclusivo de lápiz de grafito, primero, porque un texto puede ser glosado desde distintas perspectivas de lectura, y, segundo, debido a que la glosa constituye el primer paso hacia la escritura con autonomía, hecho que requiere de escribir y reescribir hasta conseguir una comunicación clara, concisa y organizada.

2.2.3 Factores que inciden en la comprensión. La comprensión lectora depende de múltiples factores, los cuales coexisten e influyen mutuamente a través de un sutil entramado inter-relacional. Concienciar y estudiar los procesos cognitivos y metacognitivos requeridos para el acto comprensivo, ayuda grandemente a alcanzar los niveles de comprensión lectora de orden superior. Existen unos elementos determinantes de la comprensión lectora directamente relacionados con el autor (el emisor); otros, con el lector (el receptor), y otros, con el texto mismo (el mensaje). Para el tema que nos ocupa, centraremos la atención en los dos últimos; no obstante, viene bien mencionar algunos factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen exclusivamente del autor, tales como:

- El grado de conocimiento sobre los contenidos que expresa y la manera como los esquematiza.
- Las destrezas cognitivas y metacognitivas que el escritor pone en práctica durante el acto escritural.
- El manejo adecuado de los códigos lingüísticos y las dimensiones del lenguaje: sintáctica, semántica y pragmática.
- El uso adecuado de las reglas de la gramática. (Un mal uso de los signos lingüísticos entorpece el acto comunicativo).
- La didáctica y estilo del escritor. (Determinantes en los procesos comprensivos).

Los factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen exclusivamente del lector, son:

Los conocimientos previos que posee el lector sobre el tema, objeto de lectura. La comprensión lectora exige que el lector active sus conocimientos de base, los mismos que ha ido adquiriendo a través de la conversación cultural, tanto en el vivir cotidiano como en el ámbito escolar. Según Ausubel (2002) lo que el estudiante ya sabe, constituye el factor individual más influyente en el aprendizaje. Es desde los conocimientos

previos, cómo el lector consigue dar significado a un texto y organizar las significaciones reveladas en él (decodificación textual).

El desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento. Leer comprensivamente es un proceso de pensamiento que exige una intensa actividad cognitiva: observar más allá de lo que aparece a primera vista, describir realidades, establecer diferencias y semejanzas; relacionar ideas, conceptos, tesis, teorías; clasificar, priorizar, discernir e interpretar ideas implícitas y explícitas. Sin estas condiciones elementales, la pretensión comprensiva se torna escabrosa, pesada y poco o nada significativa. La resistencia a la lectura de textos y documentos, tan generalizada entre estudiantes, puede responder a estas deficiencias intelectuales.

El uso adecuado de los signos lingüísticos durante el acto lector. Si bien los signos lingüísticos son decisivos a la hora de comunicar conocimientos, sentimientos y experiencias vividas, también lo son a la hora de leer un texto escrito. Amparado en unas grafías y unos signos, el escritor busca no sólo conferir sentido a su escrito, sino asegurar la efectividad comunicativa de su mensaje; en efecto, el receptor debe atender estos mojonos de la comunicación para sustraer aquello que el emisor escritural plasmó en su obra. En consecuencia, quien desatiende los signos de puntuación al leer, no logra acceder a la esfera de la comprensión, o simplemente no entiende en concordancia con lo que el autor quiso comunicar, y termina por colocar en boca del escritor, cosas que él jamás dijo.

Riqueza léxica por parte del lector y dominio de los códigos lingüísticos. Tanto el vocabulario que posea y domine el lector, como el conocimiento y el uso adecuado de la lengua en la que está escrito el texto, son definitivos para la conveniente comprensión. Entre mayor riqueza léxica atesore el lector, más fácil será el proceso de decodificación y comprensión textual; una buena manera de ganar en esta posibilidad es adherir, voluntaria y conscientemente, nuevas terminologías con sus respectivas proclividades cognoscitivas y connotativas. Así mismo, entre más se conoce y domina los códigos lingüísticos de la lengua en la que está impresa la obra objeto de lectura, mayores serán las posibilidades de asimilación y comprensión.

Interacción activa del lector con el texto. Está referida a la iniciativa interpretativa del lector; es lo que Umberto Eco (1987) llama *la cooperación textual*; es decir, la contribución del lector en la complementación o actualización del texto. El buen lector no se limita a captar únicamente los

elementos explícitos en el texto, sino que sustrae lo no dicho por el autor; las cosas que dejó de contemplar u olvidó mencionar. En consecuencia, el buen lector se siente abocado a acabar de escribir, completar y actualizar el texto... a continuar la reflexión. Pero ello sólo es posible, si se asume el acto lector desde una actitud analítica, crítica e interpretativa; caso contrario, el leyente no pasará de ser un consumidor pasivo de información y conocimiento.

La contextualización textual. El texto, por sí solo, no tiene sentido; es preciso relacionarlo con el contexto, las circunstancias y demás temas que él trata. La contextualización corresponde a una acción que supone que un texto debe ser analizado siempre en relación con las demás realidades y sucesos que le rodean. Existen diferentes maneras de contextualizar un texto, las cuales pueden ser sintetizadas en tres: intra, histórica y disciplinar. Para entender el significado de una determinada palabra, conviene volver la mirada sobre la oración o el párrafo en que se encuentra, pues según el contexto en que aparece, se podrá llegar al sentido real que ésta tiene. De la misma manera, el texto quedará contextualizado si el lector determina el momento histórico en que fue escrito, o establece los objetivos disciplinares en torno a los cuales se levanta el escrito. Por esta razón, la acción contextual se hace presente en el texto a partir de referencias específicas y de marcas deícticas (tú, hoy, aquí), las cuales nos sirven para hacer referencia a personas, espacios y tiempos determinados.

Propósito de lectura claramente definido. El acto de leer está íntimamente relacionado con determinadas finalidades. Consciente o inconscientemente, las personas solemos leer instigados por diferentes fuerzas motivacionales; sin embargo, el aspirante a la vida académica, y el académico propiamente dicho, deben adoptar necesariamente una intencionalidad específica previa y una postura consciente durante la actividad lectora, so pena de poner en riesgo la comprensión y el aprendizaje. Dicho en otros términos, la comprensión textual debe patrocinarse desde un plan previamente establecido, cuyo punto de partida sea un propósito de lectura claramente definido.

En cuanto a los factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen del texto mismo, su división puede darse en términos físicos y lingüísticos.

Físicos. Existen determinados factores materiales en los textos, que influyen en su comprensión, tales como: el tamaño y nitidez de las grafías, la arquitectura de los párrafos, la luminosidad, la diagramación de las páginas, la calidad del material, entre otros; aspectos que inciden

positiva o negativamente en la tarea comprensiva. Así por ejemplo, leer en contextos bulliciosos entorpece los procesos de asimilación y percepción; lo mismo puede suceder cuando se aborda textos con párrafos demasiados extensos o poco legibles.

Lingüísticos. La estructuración semántica, la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado de los signos de puntuación, la estructuración morfosintáctica de las oraciones y la riqueza léxica, también, son factores determinantes de la comprensión. En este sentido, si el texto presenta vocabulario inusual y abstracto, puede dificultarse su comprensión; el lector debe estar familiarizado con dicha terminología o estar acompañado de un diccionario durante el acto lector. Así mismo, la estructura morfosintáctica influye potentemente en la comprensión, pues un texto compuesto por oraciones sueltas, simples y sin nexos, sabotea la comprensión; o un texto elaborado con oraciones demasiado largas y complejas, también impide una adecuada comprensión.

2.2.4 Lectura comprensiva de problemas reales y de entrenamiento académico. Tanto en el vivir cotidiano como en el mundo académico, las soluciones a los problemas y las respuestas a los interrogantes dependen en gran medida de la comprensión de los mismos. De ahí que sea tan dispendioso aprender a entenderlos suficientemente, antes de empezar a resolverlos. La comprensión oportuna y el manejo adecuado de la información disponible, favorecen la configuración de soluciones asertivas y significativas; no obstante, esta labor humana puede tornarse escabrosa y difícil de sobrellevar, cuando las personas adolecen de la perspicacia mental para proponer soluciones pertinentes e inmediatas a los problemas o situaciones conflictivas. Al respecto, conviene saber que existe un sinnúmero de estrategias y programas orientados a desplegar las habilidades intelectuales requeridas para afrontar con éxito las vicisitudes cotidianas y académicas.

El entrenamiento en la solución de problemas es un proceso cognitivo que debe propiciarse en todos los niveles de escolaridad, en tanto ayuda al estudiante a disponer de una variedad de recursos, estrategias y alternativas para afrontar las situaciones problemáticas suscitadas no sólo en el ámbito académico, sino en su vida personal y social; así mismo, incrementa las probabilidades de alcanzar cierta sagacidad intelectual a la hora de seleccionar las respuestas más eficaces, de entre las alternativas posibles. A ello se refiere Gavino (2006, p. 97) cuando afirma: "(...) el entrenamiento en solución de problemas es un método (...) que enfatiza la importancia de las operaciones cognitivas para comprender y resolver los conflictos intra e interpersonales".

Al llegar a este punto, conviene aclarar que una cosa son los problemas que los estudiantes están acostumbrados a resolver como parte del entrenamiento académico, y otra muy distinta los problemas del mundo real. En los ejercicios de entrenamiento, nada pasa si se equivocan o deciden no resolverlos; sus efectos no tienen mucha trascendencia. Sin embargo, deben saber que los problemas del mundo real deben ser asumidos con mucha seriedad y compromiso, so pena de poner en riesgo la propia vida y la de los otros; estos inconvenientes suelen alcanzar diversas dimensiones y connotaciones, y en consecuencia necesitarán de múltiples variables para ser comprendidos y tratados. En este sentido, llevar a cabo ejercicios de simulación y preparación ayudará a desarrollar la perspicacia mental para afrontar este tipo de problemas.

En la vida académica es importante entrenar a los estudiantes en las destrezas intelectuales y los procedimientos a seguir en la solución de problemas y conflictos, en tanto estas acciones están deliberadamente encaminadas a proveer las condiciones y destrezas necesarias para enfrentar problemas y tomar rápidas y sabias decisiones. Técnicamente hablando, todo proceso de solución de problemas no es otra cosa que poner en acción un conjunto de procedimientos, habilidades y recursos posibles, en procura de tomar decisiones y solucionar inconvenientes. Para tal efecto, el estudiante debe perfilar la capacidad de:

- Interpretar: explicar el sentido o atribuir un significado personal a los datos contenidos en la información que se recibe.
- Representar: graficar o buscar una forma de solución mediante un esquema que permita mejorar el grado de comprensión.
- Argumentar: razonamiento que se emplea para probar, demostrar o convencer de aquello que se afirma o se niega. Al resolver un problema, se propone diferentes alternativas de solución y sus respectivas justificaciones.
- Autorregular: aprender a planificar, controlar y evaluar los procesos ejecutados en el tratamiento y solución de los problemas.

Una de las actitudes nocivas que se multiplica cada vez más entre los estudiantes, especialmente en el nivel universitario, es el afán por responder o por señalar una opción de respuesta, sin una acción cognitiva seria y consciente. No es raro encontrarse con estudiantes a quienes no parece interesarles los asuntos relacionados con la comprensión de problemas y de toma de decisiones cuando éstos aparecen. Muy

pocos están dispuestos a plantear y proponer posibles soluciones a los problemas; la mayoría prefiere limitarse a elegir cómodamente las alternativas de soluciones ideadas por otros. Al respecto, viene bien hacer alusión a una experiencia personal en el marco de una serie de entrevistas a jóvenes universitarios en relación con su favoritismo por las pruebas tipo ICFES-Saber Pro; me impactaron 22 respuestas -de 33 estudiantes-, las cuales se podría suscribir dentro de las siguientes dicciones de tres de ellos: “prefiero este tipo de pruebas porque sólo hay que elegir, sin necesidad de quebrar tanta cabeza”; “si uno no sabe, tiene la posibilidad de acertar por azar”; “no exigen tanta ‘pensadera’, ni hay que argumentar; mejor dicho, no complican la vida como lo hacen otras pruebas”.

Dichas respuestas, tomadas como justificaciones válidas -desde la perspectiva de los estudiantes- para exigir procesos evaluativos centrados en este tipo de pruebas, revelan un problema supremamente delicado que la universidad debe atender y afrontar: enseñar a pensar a sus estudiantes desde problemas y conflictos reales. Los estudiantes deben saber que en el mundo real, la solución de un problema puede marcar la diferencia entre una vida feliz o una vida desdichada; pues, si las soluciones a los problemas de la vida pudiesen separarse de sus consecuencias, entonces no tendríamos ningún motivo para preocuparnos sobre la forma en que se suele enseñar a resolver problemas. Esta verdad indubitable, dimensiona la necesidad de aprender a comprender los problemas -y las preguntas, antes de responderlas-, con el fin de forjar soluciones sabias y benéficas para sí mismo y los demás.

Cuando los problemas aparecen, normalmente nos preguntamos ¿por qué?, ¿cuáles fueron las causas que los originaron?, ¿qué hacer al respecto?, ¿cómo afrontarlos? Como aparecen repentinamente, y nadie está exento de ellos, conviene ilustrarse y entrenarse en los posibles modos de solventarlos cuando sobrevengan. Para ello se hace necesario activar ciertas habilidades de pensamiento que permitan perfilar una inteligencia selectiva y perspicaz, así como también, estar equipado y debidamente entrenado en exuberantes métodos y estrategias. Como podemos ver, la tarea de solucionar problemas requiere de preparación y de seguir determinados procedimientos, según sean sus características y dimensiones.

Con miras a ganar cada vez más en preparación y conocimiento sobre las posibles formas de comprender y afrontar los problemas, presento de manera sucinta, tres pasos básicos a los cuales hay que acudir para enfrentar problemas:

- **Comprensión del problema.** Supone estudio, análisis e interpretación de los datos o sintomatologías disponibles: analizar los factores que

lo han provocado, las causas colaterales, investigar cómo otros han logrado solucionar problemáticas similares, entre otros.

- **Diseñar y poner en marcha un plan de acción.** Implica definir y seleccionar cautelosamente las posibles estrategias de solución, explicitar los recursos con que se cuenta, diseñar sigilosamente el plan de acción y, finalmente, poner en marcha la mejor alternativa.
- **Evaluación permanente.** Implica avanzar cada etapa en estado de alerta, observar detalles, percibir desvíos, hacer ajustes y refuerzos oportunamente, y comprobar si hay más de una solución.

Conviene también, saber que existen diferentes tipos de problemas con intensidades y entramados particulares que reclaman comprensión y solución pronta y eficaz, pues de ello depende en gran medida el bienestar humano, el progreso de la ciencia, el éxito de una empresa, el restablecimiento de las relaciones, la estabilidad emocional, etc.; en fin, hasta la vida misma pende de su asertiva tramitación. Esta realidad nos obliga a tomar en serio los desafíos que los problemas nos plantean y a prepararnos suficientemente para revolverlos; si bien en la vida práctica, éstos son configurados y expresados en lógicas diversas e impredecibles, una manera de empezar a tratarlos consiste en establecer claramente su tipología. Autores como Becerra (2003) y Kofman (2001) coinciden en clasificar a los problemas en tres grandes grupos:

Problemas convergentes. Denominados también, problemas lógicos o estructurados, a razón de tener respuestas únicas y definidas. Para solucionarlos se requiere rigor de pensamiento para seguir las pautas y condiciones establecidas, y asimismo, gran capacidad para extraer deducciones válidas a merced de la información recibida. Según Kofman (2008), a un problema específico se ofrece varias soluciones que convergen poco a poco de manera creciente hasta que surja la respuesta. Esta solución resulta invariable a lo largo del tiempo porque cumple todos los requisitos exigidos; cuanta más inteligencia se aplique al estudiarlo, más se acercan las respuestas a una solución ideal; es decir, más convergen. Las respuestas se hacen cada vez más precisas para considerarse como definitivas. Este tipo de problemas lo podemos encontrar en los campos de la física, la química, la astronomía, la geometría, las matemáticas, el juego de ajedrez, entre otros.

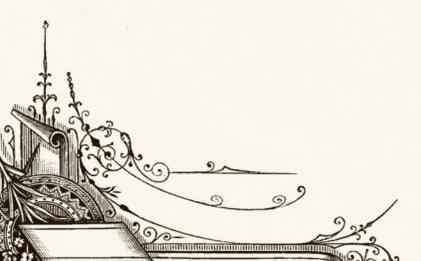
Problemas divergentes. Se presenta cuando diferentes eruditos, al estudiar un mismo problema, encuentran soluciones que distan entre sí o son contradictorias, es decir, no convergen, sino al contrario: entre más desarrolladas y profundizadas son, más divergen. El propósito es encontrar diversas e inusuales soluciones lógicas a un mismo problema. En esta tarea,

la lógica ordinaria y lineal no sirve; por tal motivo es imposible resolver un problema divergente mediante porcentajes estadísticos, como es inútil también, pretender una fórmula perfecta y única que permita operar mecánicamente en la solución de estos problemas. En consecuencia, se puede decir que los problemas divergentes no son resueltos ni establecidos a través de una fórmula universal; sólo pueden ser solventados por medio de alternativas diversas que trasciendan la simple lógica lineal.

Problemas de razonamiento. Están clasificados en problemas de razonamiento deductivo, inductivo y analógico. Los primeros exigen la aplicación correcta de las relaciones lógicas entre enunciados, que llevan a conclusiones válidas; este tipo de razonamiento se mueve de lo general a lo particular, y está influenciado por los conocimientos específicos que uno posee acerca del mundo. Los problemas de razonamiento inductivo se mueven de lo particular a lo general, y las conclusiones están basadas en probabilidades, antes que en certezas lógicas; se toma las observaciones y pruebas disponibles y, a partir de ellas, se razona para llegar a soluciones generales, probables, pero no definitivas. Finalmente, los problemas por analogía exigen traer a la memoria casos del pasado para su respectiva solución; para tal fin se establece analogías entre las características de la situación actual y las situaciones anteriores, con la esperanza de que las experiencias pasadas permitan recordar métodos para resolver problemas actuales.

90

Pero más allá de que la comprensión sea un propósito educativo y pedagógico, corresponde a una necesidad vital demandada por la sociedad; se podría decir que gran parte del bienestar familiar, de pareja, laboral y de convivencia ciudadana dependen de la práctica de esta virtud humana. Por eso, esta competencia no sólo se debe promover y propiciar en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos sociales. Formar para la comprensión se convierte, entonces, en un objetivo de la humanidad, orientado a generar y promover modos de vida fundados en la observación detallada, la fundamentación cognoscitiva y el análisis profundo de las realidades; el vivir consciente, autorregulado, reflexivo y garante de una sociedad capaz de reconocer al otro en un legítimo otro y cohabitar en sana convivencia (Maturana, 2007).



Referencias

- Almagro, M. (2001). *Tesoros de la Real Academia de la Historia*. Madrid: Repsol YPF.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento-Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ballenato, G. (2005). *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo*. Madrid, España: Pirámide.
- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Barcelona, España: Lumen.
- Gavino, A. (2006). *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Pirámide.
- Kofman, F. (2001). *Metamanagement, la nueva conciencia de los negocios*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- _____. (2008). *Conscious Business: How to Build Value Through Values*. New York: Systems PTY.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editores Pirámide.

Bibliografía

- Amestoy de Sánchez, M. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Editex, S.A.
- Arango, C. (2005). Las competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencias. Recuperado de Monografías.com.
- Aristizábal, A. (1991). *Cómo leer mejor*. Medellín, Colombia: Norma.
- Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.
- Beltrán, J. y González, M. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. Madrid: Cide.
- Bettelheim, B. y Zelam, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Cairney, H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calvo, L. y Vaquero, J. (1992). *Comprensión lectora en la Educación Primaria*. Madrid: Cide.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- García, J. y Martín, J. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: Uned.
- Hernández, R. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210705>.
- Johston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- López, G. (2007). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos*. Cali, Colombia: Univalle.

- Martínez, R. y Yuste, C. (1996). *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO*. Madrid: Cide.
- Puente, A. (1990). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca: Fundación.
- Rodríguez, J. (1991). *Evaluación de la comprensión de la lectura*. Madrid.
- Rumelhart, D. (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Vega, M., Carreras, M., Gutiérrez, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vidal, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Cepe.
- Vivancos, C. (1998). *Glosas y notas marginales de los manuscritos visigóticos del monasterio de Santo Domingo de Silo*. España: Santo Domingo de Silo.
- Zuleta, E. (1995). *Conferencia sobre la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.



*Capítulo 3: Lectura y escritura en la
generación de nuevo conocimiento*

Luis Alberto Montenegro Mora

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) de Colombia respalda, a través de la Ley 1286 de 2009, los procesos de generación de nuevo conocimiento, enfáticamente, como acciones dinámicas y estructuradas, con el propósito de generar un mayor impacto en las comunidades, y paralelamente a ello, de que éstas contribuyan de manera significativa al sector productivo en las distintas regiones donde hay influencia de grupos de investigación. Lo anterior parte de la idea que para fortalecer dicho sistema es necesario crear y consolidar un modelo que tenga como pilares la ciencia, la tecnología y la innovación, y que además, cuente con pertinencia en todo el sentido de la palabra, y que a su vez, genere demás valores a los productos resultantes de los procesos y procedimientos de investigación. Así las cosas, configurar un sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación es una tarea compleja y a varias manos, y más aún, en países en desarrollo donde se está iniciando procesos de sensibilización y reconocimiento de la actividad investigativa de una forma más responsable, democrática y práctica (González, 1997; Montenegro, 2014a).

De esta forma, el pensar en ciencia, tecnología e innovación es idear nuevas formas de concebir e intervenir en el mundo, las sociedades, los espacios académicos, entre otros, desde el hecho del saber y el conocimiento en las realidades prácticas y tangibles de las comunidades. Así las cosas, el acercamiento entre la comunidad científica y los diversos sectores -desde los sociales hasta los productivos y económicos-, es uno de los principales retos y compromisos que tiene el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación CTI de Colombia (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I Colciencias, 2014). Si bien una posible radiografía actual de la historia entre ciencia y comunidad en el país, nos puede develar la falta de cooperación y trabajo mancomunado, hoy en día, la ciencia con conciencia para la transformación e impacto social es la bandera de la investigación en el país (Miranda, 2008; Montenegro, 2014b). En esta forma, el conocimiento científico ha cobrado y sigue significando su valor en la medida en que hace posible la solución de distintas problemáticas que afectan una nación, y especialmente, en regiones donde la realidad es tan cruda y dura que el investigador se convierte en carta de salvación y transformación (Montenegro, 2014a).

A saber, hablar de ciencia, tecnología e innovación en Colombia es referirse al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, es decir, Colciencias, organismo encargado de respaldar y potenciar los procesos generados en la conceptualización,

desarrollo, producción y resultados de la investigación en el país. Además, enfoca sus esfuerzos en la promoción efectiva de las políticas orientadas al fenómeno de la CT+I (ciencia, tecnología e innovación), lo que implica la constante difusión de la producción de conocimientos, el mejoramiento a las capacidades en CT+I, la priorización del bienestar común y desarrollo integral. A partir de lo anterior, al contar con un sistema encargado de dicha misión y un organismo responsable de éste, se quiere garantizar un plan de acción que establezca la integración del saber con el hacer, con fines prácticos, en donde la ciencia será un motor de desarrollo bajo el que se impulse el país.

En relación con lo expuesto anteriormente, si bien es cierto que son muchos y varios los diversos modelos y teorías que afirman la importancia del conocimiento para el desarrollo sostenible e integral de los pueblos, la mayoría de estos se orientan bajo aquélla a la que Romer conceptualiza como nueva teoría del crecimiento (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I Colciencias, 2014; Montenegro, 2014b). Pues bien, la nueva teoría del crecimiento económico, como lo enuncia Tirado (2003), centra su atención tanto en las diferencias entre las tasas de crecimiento entre países como en los distintos estándares a nivel de vida y bienestar. Así las cosas, esta teoría intenta de alguna manera dar explicación al hecho práctico y funcional de la siguiente manera:

En primer lugar muestra la trayectoria de evolución agregada de un sistema; en segundo lugar explica las condiciones de equilibrio estacionario —o equilibrado— que sigue la trayectoria, de modo que el desempeño de largo plazo de la economía se caracteriza por una sola tasa de crecimiento común para todos los sectores que la componen. De este modo se excluye, en general, el estudio del cambio estructural. (Tirado, 2003, p. 919).

Así pues, se estableció que el desarrollo de la economía de un país estaba estrechamente relacionado con los niveles de producto per cápita en una dinámica directamente proporcional. Al mismo tiempo, sostiene el hecho de establecer el conocimiento y su aplicación en los procesos de innovación, como un bien infinito, aplicable en los diversos contextos y maleable, bajo estas condiciones; en otras palabras, la inversión en la producción o generación de nuevo conocimiento, si bien implica un respaldo económico significativo, los beneficios a adquirir a corto, medio y largo plazo responden a las expectativas de una economía tan feroz como la actual (Romer, 1990; Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I Colciencias, 2014).

En sincronía con lo anterior, las ideas son el alma de los procesos investigativos, bajo este postulado estas son el pretexto para la

transformación social, asimismo, se convierten en el elemento fundante del crecimiento económico. No obstante, las ideas que generan las transformaciones sociales y económicas no son resultado de la reproducción de sistemas aplicados en otras latitudes, antes por el contrario, son fruto de la acción racional e intencionada, apoyada en políticas contundentes y organismos serios que velen por el cumplimiento eficaz del hecho práctico del conocimiento. Por lo anterior, es más que necesario un sistema educativo en donde se incentive la creatividad para la solución de problemas, asimismo, motive la pedagogía del reconocimiento del ser, saber, y saber hacer; en otras palabras, un sistema educativo direccionado en la formación integral, en donde la innovación y flexibilidad ante los constantes cambios del mundo y los contextos del siglo XXI, es más que necesaria.

Como bien lo señaló Romer (2007), la mejor inversión que pueden realizar los países “pobres” es en educación, ya que ésta posibilita – entre otras cosas- el contacto de las comunidades con el conocimiento mundializado, asimismo, propende por el aprovechamiento del saber con fines prácticos y transformadores. Paralelamente, es indispensable que existan las condiciones necesarias para que el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación pueda darse, y más aún, que los procesos de generación de conocimiento con sentido e impacto social sean factibles. De esta forma, tanto los procesos como las políticas y el hecho cultural de la ciencia con conciencia deberán ser un debate constante, un diálogo permanente y pertinente (Núñez & Montalvo, 2014).

Por otro lado, el hablar sobre ciencia, tecnología e innovación con impacto social, es evocar necesariamente el concepto de progreso científico, el cual gana cada día mayor interés por parte de las comunidades no sólo académicas sino socioculturales, ya que es característica fundante y representativa del método científico; en relación con lo anterior, González (1997) comenta que el concepto de progreso científico está:

...directamente relacionado con aspectos semánticos, lógicos, epistemológicos e históricos, hasta el punto que la respuesta que se dé a la pregunta por el progreso en la Ciencia –sobre su existencia y sus rasgos específicos- puede condicionar el resto de la posición filosófica acerca de la Ciencia como un todo. (p. 262).

Más aún, nociones como la de innovación tecnológica también integran el hecho de la ciencia, la tecnología e innovación desde y para las comunidades, tanto así que la Filosofía y Metodología de la Tecnología estudian a profundidad lo concerniente a dicha noción, a pesar que su rol

en el campo investigativo es secundario en comparación con el progreso científico, el cual es más integrador e incluyente (González, 1997).

En conclusión, el trabajo en cuestión de ciencia, tecnología e innovación en el país -y de manera afín con otras naciones con características similares- es una actividad que debe estar en constante diálogo, interacción, y construcción (Montenegro, 2014b); es un compromiso del Estado, las comunidades, y especialmente, de la academia, la empresa y los grupos de investigación. Dicho de otro modo, es necesario el fortalecimiento del sistema científico colombiano, que permita el progreso y el avance del conocimiento, y que paralelamente respalde los procesos de transferencia del mismo, para ser así factor clave en el componente de innovación con sentido de bienestar colectivo y de sostenibilidad.

Si bien el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación CTI centra significativamente sus esfuerzos en dinamizar la participación de la investigación y el desarrollo tecnológico en el ámbito nacional, impactando de manera favorable el sistema productivo y atendiendo con pertinencia y celeridad las distintas problemáticas que tiñen los diversos contextos colombianos -prueba de lo anterior, el objetivo fundante de la Ley 1286 de 2009 del Sistema de CTI-, hay mucho por observar, pensar, decir y hacer en materia de investigación e innovación con sentido social y empresarial.

Así las cosas, la Ley 1286 posibilita que el conocimiento científico y la innovación sean de impacto, es decir, con sentido y significado, concretamente como respuesta acertada a una problemática determinada, en donde su solución esté vinculada con las cadenas productivas o planes estatales, asimismo, sea viable su replicabilidad. De este modo, se ha configurado y ejecutado una serie de estrategias que posibilitan la unión y trabajo mancomunado de las instituciones de educación superior, grupos de investigación e investigadores -responsables de la generación, producción, aplicación y producción del conocimiento-, tanto con las necesidades sociales y como aquellas propias del sector productivo -empresa-.

De esta manera, y claramente en relación con lo anterior, Colciencias le apuesta a la transformación productiva y social de Colombia, a través de sistemas de identificación, generación, producción y divulgación del conocimiento -idea y propósito que nace a partir del Plan de Desarrollo 2011 - 2014 Prosperidad para Todos-; cabe mencionar que por esta razón, es más que necesario el fortalecimiento del Sistema Nacional de CTel, asimismo, el incremento -significativo- del aporte en capital humano a los procesos tanto de investigación como de innovación, y de igual manera, la

transformación en el ámbito productivo y social de Colombia por medio del fomento del conocimiento e innovación.

El Sistema de CTel empleado en Colombia se estructura bajo la Teoría de Nuevo Conocimiento, puesto que un gran número de teorías y postulados asociados con el rol del conocimiento y su incidencia económica y social se fundamentan precisamente en la citada teoría; de esta forma, se concibe el conocimiento como un bien que: puede ser utilizado simultáneamente, no es finito sino que se deconstruye constantemente, que el impacto que genera es significativo, razón por la que su producción -inicial- es realmente justa con su valor de innovación. Aún más, es a partir del desarrollo del conocimiento donde se posibilita e incrementa las posibilidades de un crecimiento paralelo en lo social y económico; no obstante, para fundamentar el componente económico completamente en el conocimiento, es preciso contar con procesos de formación integral, en donde se promueva la creatividad, el reconocimiento, la adaptabilidad ante el cambio, y el compromiso con el ser, saber y hacer.

A manera de conclusión, es relevante pensar la educación como una de las claves que Colombia tiene para hacer real la propuesta de investigación e innovación con sentido social y empresarial, que acorte las distancias entre países desarrollados y subdesarrollados, validando el conocimiento nacional y resignificando el internacional. Es idear un proceso en donde la generación del conocimiento se presente de manera natural, familiar, significativa, y colaborativa, más allá de las instituciones de educación superior, los centros de investigación e innovación y corporaciones, es decir, desde la calle, los parques, las bibliotecas y demás escenarios de interacción social, enfáticamente desde el sector productivo y sus demandas y retos. Por lo anterior, toda la sociedad está llamada al proceso formativo del colombiano -ser potencial y natural en investigación-, en donde todos cuenten con los conceptos y las competencias necesarias para la investigación e innovación para el fortalecimiento social y económico; es decir, la ciencia, tecnología e innovación es clave que se forja en el día a día mancomunadamente y para el provecho de todos, por lo que personas más conscientes, reflexivas, analíticas, propositivas, investigadoras e innovadoras, son la cuota más valiosa en la generación de nuevo conocimiento.

Es notable el incremento en la demanda del libro académico en los últimos años, aún más, cuando el Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación y Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e

Innovación Año 2014, distingue las potencialidades del libro resultado de investigación, para lo que le definen de la siguiente manera:

... publicación original e inédita, cuyo contenido es resultado de un proceso de investigación; que –previo a su publicación- ha sido evaluado por parte de dos o más pares académicos; que ha sido seleccionada por sus cualidades científicas como una obra que hace aportes significativos al conocimiento en su área y da cuenta de una investigación completamente desarrollada y concluida. Además, esta publicación ha pasado por procedimiento editoriales que garantizan su normalización bibliográfica y su disponibilidad. (Colciencias, 2014, pp. 33-34).

De este modo, el libro académico, y más concretamente el resultado de investigación, es una publicación que se presenta como resultado de la actividad dedicada y rigurosa del hecho investigativo; en donde se valida ese nuevo conocimiento que contribuye al avance y progreso de las distintas áreas del saber, e impacta significativamente, y de forma oportuna en el debate de la ciencia con conciencia, pero más que eso, como un acto de compromiso y vocación por el otro, por el bienestar colectivo, y la resignificación de la condición humana.

100

Así las cosas, los libros académicos alimentan la universidad con esas nuevas miradas, postulados, y realidades, que enriquecen la labor formadora y formativa de las instituciones de educación superior, que día a día se configura y reconfigura en la dinámica pedagógica. Y es posible, que la investigación se condense en un producto resultado de investigación como el libro académico, pero su verdadera riqueza radica en la posibilidad de ofrecer otras miradas, palabras, matices, rutas, paisajes al lector, aquel que su deber va más allá de una simple lectura “rápida”, para ser un ejercicio de reflexión, crítica y opinión.

Ahora bien, si las citas marcan la pauta al momento de categorizar un libro académico como un obra de impacto -en una relación directamente proporcional entre citas e impacto-, dinámica que hace que la obra académica investigativa esté en el Book Citation Index de Thomson Reuters, o en el Master Book List, junto con los libros de investigación más reconocidos –citados- y de mayor uso como referentes y proponentes de conceptos, métodos, teorías dicientes en la investigación; no solo las citas, permiten apreciar la contribución que hace el libro académico de investigación a la sociedad, ya que su uso indirecto e influencia en el pensamiento de los investigadores noveles y expertos, manifiesta otro tipo de impacto, aquel que deja huella en la academia, y en la formación de los distintos profesionales.

La Universidad Mariana a través de la Editorial UNIMAR, dependencia encargada de las publicaciones académicas y científicas de la Alma Máter, presenta ante la comunidad académica cuatro obras que comentan el ser y hacer de la investigación en la Universidad Mariana. *Pautas de crianza con enfoque diferencial en el departamento de Nariño* de las autoras Carmen Alicia Mora y Rocio Moncayo Quiñonez; *Los subalternos en la novel Eclipse de luna de Ricardo Estupiñán Bravo* del autor Alexis Francisco Uscátegui Narváez; *Toma e interpretación de monitorización fetal para profesionales de la salud* de la autora Vilma Tamara Ortiz Nievas; *Principios básicos aguas residuales* de los autores Jaime Darío Quijano Melo, Hernán Darío Zamora Zamora y Carlos Hernán Agreda Pantoja.

Referencias

- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I Colciencias. (2014). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2014. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/documento_medicion_grupos_-_investigadores_version_final_15_10_2014_1.pdf
- González, W. (1997). Progreso científico e innovación tecnológica: la «tecnociencia» y el problema de las relaciones entre filosofía de la ciencia y filosofía de la tecnología. *Arbor*, 157(620), 261-283. doi: 10.3989/arbor.1997.i620.1817
- Miranda, J. (2008). Perspectivas del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. *Biomédica*, 28(3), 315-316. doi: <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v28i3.69>
- Montenegro, L. (2014a). Nuevas perspectivas de la publicación científica en la Universidad Mariana. *Boletín Informativo CEI*, 1(1), 4-6.
- _____. (2014b). Ciencia, tecnología e innovación: la clave para Colombia. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 4.
- Nuñez, J. & Montalvo, L. (2014). Science, Technology, and Innovation Policies and the Innovation System in Cuba: Assessment and Prospects. In: C. Brundenius and R. Torres Pérez (Eds.). *No More Free Lunch: Reflections on the Cuban Economic Reform Process and Challenges for Transformation* (pp. 153-172). Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.
- Tirado, R. (2003). La nueva teoría del crecimiento y los países menos desarrollados. *Comercio exterior*, 53(10), 918-934. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/58/3/tira1003.pdf>
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, (98), 71-102.
- _____. (2007). *The Concise Encyclopedia of Economics*. United States of American: Liberty Fund.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000) Investigación y formación docente. En: *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Almagro, M. (2001). *Tesoros de la Real Academia de la Historia*. Madrid: Repsol YPF.
- Amestoy de Sánchez, M. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Editex, S.A.
- Arango, C. (2005). Las competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencias. Recuperado de Monografias.com.
- Aristizábal, A. (1991). *Cómo leer mejor*. Medellín, Colombia: Norma.
- Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento-Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ballenato, G. (2005). *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo*. Madrid, España: Pirámide.
- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Beltrán, J. y González, M. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. Madrid: Cide.
- Bettelheim, B. y Zelman, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Cairney, H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calvo, L. y Vaquero, J. (1992). *Comprensión lectora en la Educación Primaria*. Madrid: Cide.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Competencias para aprender en la educación superior. Conferencia impartida en el Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Cali, Colombia.

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

Comité de Investigación Nodo Bogotá de REDLEES. (2009). *Memorias del III Encuentro Nacional y II Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Cali, Colombia.

_____. (2011). *Qué dicen las Instituciones de Educación Superior en torno a la lectura y la escritura*.

Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I Colciencias. (2014). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2014*. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/documento_medicion_grupos_-_investigadores_version_final_15_10_2014_1.pdf

De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Editorial Magisterio.

Doyle, W. (1985). Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 13-17.

Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Barcelona, España: Lumen.

Flórez, R. y Cuervo C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

García, J. y Martín, J. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: Uned.

Gavino, A. (2006). *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Pirámide.

Gómez, V. (2009). *La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia*. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/6121094/_La_transicion_del_nivel_medio_secundaria_superior_al_trabajo_y_la_formacion_postsecundaria_en_Colombia_

González, B. (2008). *Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior*. Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México, D.F. González, B. y Vega, V. (2013). *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción*. *Revista Interacción*, 12, 195-201.

- González, W. (1997). Progreso científico e innovación tecnológica: la «tecnociencia» y el problema de las relaciones entre filosofía de la ciencia y filosofía de la tecnología. *Arbor*, 157(620), 261-283. doi: 10.3989/arbor.1997.i620.1817
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad, El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. GRUPO INVEDUSA. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/Practicas-Lectura-Escritura.pdf>
- Green, B. (1999). The new literacy challenge? Keynote of the Literacy and Technology conference. Armidale, Regional Office of the NSW, Department of Education and Training. Hernández, Fernández y Batista. (2006). *Metodología de la Investigación Editorial* (4° ed.). México: McGraw- Hill.
- Hernández, R. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210705>.
- Johston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Kofman, F. (2001). *Metamanagement, la nueva conciencia de los negocios*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- _____. (2008). *Conscious Business: How to Build Value Through Values*. New York: Systems PTY.
- Lemke, J. (1999). Typological and topological meaning in diagnostic discourse. *Discourse Processes*.
- López, G. (2007). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos*. Cali, Colombia: Univalle.
- Maingueneau. (2001). Elementos de lingüística para o textos literarário. São Paulo, Martins Fontes. Recuperado de http://www.revistaopedaetra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Marnei_Consul.pdf
- Mina, A. (2007). *Aprender a pensar el texto: como instrumento de conocimiento*. S&S Editores.
- Martínez, R. y Yuste, C. (1996). *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO*. Madrid: Cide.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.

Memorias de I, II y III Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad (2004, 2005 y 2006). Universidad de Medellín, EAFIT y Universidad Pontificia Bolivariana.

Memorias del I, II y III Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en Educación Superior (2007, 2008 y 2009). Disponibles en: www.ascun.org.co.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.

Miranda, J. (2008). Perspectivas del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. *Biomédica*, 28(3), 315-316. doi: <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v28i3.69>

Montenegro, L. (2014a). Nuevas perspectivas de la publicación científica en la Universidad Mariana. *Boletín Informativo CEI*, 1(1), 4-6.

_____. (2014b). Ciencia, tecnología e innovación: la clave para Colombia. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 4.

Núñez, J. & Montalvo, L. (2014). Science, Technology, and Innovation Policies and the Innovation System in Cuba: Assessment and Prospects. In: C. Brundenius and R. Torres Pérez (Eds.). *No More Free Lunch: Reflections on the Cuban Economic Reform Process and Challenges for Transformation* (pp. 153-172). Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editores Pirámide.

Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Documento inédito. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2011). *El Taller de Competencias Textuales, un experimento de lectura y escritura en las disciplinas*. Documento de trabajo.

Pereira, C., Solé, J. y Valero, L. (2006). *El papel de la lectura en la educación superior. Algunas reflexiones aplicadas en Educación Social*. España.

Puente, A. (1990). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca: Fundación.

Radloff, A. y De La Harpe, B. (2000). Helping students develop their writing skills - A resource for lecturers, ASET-HERDSA. Recuperado de <http://ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/radloff-a.html>

Rodríguez, J. (1991). *Evaluación de la comprensión de la lectura*. Madrid.

- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, (98), 71-102.
- _____. (2007). *The Concise Encyclopedia of Economics*. United States of American: Liberty Fund.
- Rumelhart, D. (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Russel, D. (1995). Activity Theory and its Implications for Writing Instruction. En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca. Sage.
- Tirado, R. (2003). La nueva teoría del crecimiento y los países menos desarrollados. *Comercio exterior*, 53(10), 918-934. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/58/3/tira1003.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN. Bogotá. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1257458488documento%20pedagogico_09.pdf
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vega, M., Carreras, M., Gutiérrez, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vidal, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Cepe.
- Vivancos, C. (1998). *Glosas y notas marginales de los manuscritos visigóticos del monasterio de Santo Domingo de Silo*. España: Santo Domingo de Silo.
- Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills.
- Zuleta, E. (1995). *Conferencia sobre la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

*Lectura y escritura en la
Universidad Mariana*



Índice Temático

Ámbito escolar: 48, 83, 90

Análisis: 13, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 39, 34, 60, 64, 65, 69, 77, 78, 80, 88, 90

Aprendizaje(s): 14, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 69, 70, 78, 79, 80, 83, 85

Argumentación: 41, 42, 43, 51, 65, 77

Coherencia: 16, 17, 41, 42, 43, 48, 52, 56, 58, 62, 86

Competencia: 14, 15, 20, 22, 23, 26, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 76, 90, 99

Comprensión lectora: 40, 42, 43, 46, 47, 48, 53, 61, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 85

Comprensión textual: 54, 75, 84, 85

Comunicación: 23, 49, 58, 76, 83

Comunidad científica: 13, 54, 95

Conocimiento(s): 15, 22, 23, 24, 25, 31, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 52, 55, 57, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 70, 74, 76, 83, 84, 85, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Cultura académica: 12, 13, 15, 21, 23, 25, 26, 35, 39, 44, 49, 64, 65, 69, 70

Curso disciplinar: 13, 29, 31, 42, 43, 44, 47

Curso de lectura y/o escritura: 28, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 40, 44, 46, 47, 49, 53, 55, 61, 62, 66, 67, 68

Cursos de lenguaje: 14

Disciplina: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 67, 68, 69, 81, 85

Docente(s): 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 78

Educación: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 36, 37, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 77, 97, 98, 99, 100

Educación media: 14, 16, 25, 27, 29, 31, 33, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 58, 59, 60, 64

Educación superior: 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 25, 31, 33, 36, 39, 44, 45, 46, 53, 57, 58, 69, 70, 77, 98, 99, 100

Enseñanza: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 39, 41, 44, 46, 52, 55, 62, 69, 70

Escritura: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,

56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 83, 84

Estrategias: 17, 18, 26, 27, 37, 39,
41, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 56,
58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67,
68, 86, 88, 89, 98

Estudiante: 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 86,
87, 88

Formación: 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45,
47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 60, 61,
64, 65, 66, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 82,
85, 86, 87, 89, 95, 97, 98, 99, 100

Glosa(s): 81, 82, 83

Habilidad lectora: 40, 42, 45, 46, 47

Información: 13, 14, 22, 23, 27, 28,
29, 30, 37, 41, 47, 49, 50, 51, 64, 69,
76, 77, 78, 79, 82, 85, 86, 87, 89

Interpretación: 30, 43, 51, 75, 76,
77, 78, 81, 82, 88, 101

Investigación: 14, 15, 17, 18, 21,
37, 67, 68, 70

Lectura: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75,

76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 94, 100

Léxico: 47, 53

Multicaso: 15, 16, 26, 28, 31, 35, 69

Pedagogía: 13, 20, 24, 97

Práctica pedagógica: 23, 25, 38,
39, 46

Producción textual: 49, 57

Profesor(a)(es): 19, 23, 27, 31, 33,
34, 37, 40, 47, 48, 49, 52, 53, 57, 60,
62, 63, 65, 66, 68, 77

Políticas institucionales: 17, 19, 21

Pertinencia: 16, 17, 38, 44, 55, 66,
95, 98

Producción: 15, 19, 22, 23, 25, 41,
44, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 64,
65, 69, 96, 97, 98, 99

Recursos didácticos: 36, 78

Reflexión: 15, 18, 19, 20, 24, 54,
57, 59, 60, 63, 69, 76, 85, 100

Saber(es): 13, 14, 17, 20, 26, 39, 40,
41, 44, 45, 46, 54, 57, 58, 59, 67, 69,
76, 78, 86, 88, 89, 95, 96, 97, 99, 100

Subrayado: 45, 46, 78, 79, 80, 82

Transformación social: 97

Universidad: 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31,
35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48,
49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 78,
88, 100, 101

Índice Onomástico

Achilli: 25

Almagro: 82

Ausubel: 84

Ballenato: 80

Becerra: 89

Carlino: 13, 22, 22, 25, 44

Castelló: 22, 23, 52, 54

Cassany: 38, 50, 53

Cuervo: 20

De La Harpe: 44

**Departamento Administrativo
de Ciencia, Tecnología e Innova-
ción CT+I Colciencias:** 95, 96

De Zubiría: 53, 74

Doyle: 24

Eco: 85

Flórez: 20

Gavino: 87

Gómez: 65

González, B.: 20

González, W.: 95, 97, 98

Green: 22

Kofman: 89

Lemke: 55

Maingueneau: 41

Maturana: 90

Miranda: 95

Montalvo: 97

Montenegro: 95, 96, 98

Nuñez: 97

Parsons: 82

Peña: 23, 55

Pereira: 40

Radloff: 44

Romer: 96, 97

Russel: 57

Stake: 26

Solé: 40

Tirado: 96

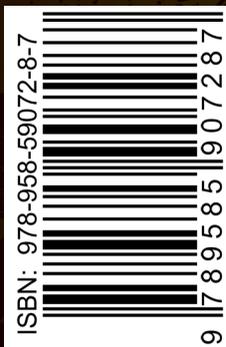
Valero: 40

Van Dijk: 41

Yin: 26

Comencemos diciendo que leer comprensivamente, constituye una experiencia de aprehensión e interpretación personal; un acto intelectual que exige pensar lo leído, leer con los cinco sentidos, escuchar atentamente las polifonías textuales; en consecuencia, quien lee descifra el código textual; no sólo lo que el autor dice, sino aquello que el texto transfiere. Para tal efecto, el lector debe habitar suficientemente en el texto, interpretarlo, rumiarlo, apoderarse y permitirle que afecte su ser mismo.

Por consiguiente, leer comprensivamente es un hecho que va más allá de la simple decodificación de signos y de la superflua interactividad entre el lector y el texto. Se trata de un encuentro inter e intrapersonal de diálogo entre el lector y el autor textual, mediado por el lenguaje simbólico que reclama del lector la sustracción, reconstrucción y asimilación de los sentidos y significados que comportan dichos códigos lingüísticos. En esta actividad intelectual el lector hace las veces de intérprete y degustador de la obra de otro.



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>