

Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios, sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en asignaturas de fundamentación profesional

Sonia Cadena Castillo¹

Elizabeth Narváez Cardona

María Mercedes Chacón

Departamento de Lenguaje

Universidad Autónoma de Occidente

Resumen

Este artículo presenta algunos de los lineamientos que incluiría una propuesta de formación de docentes universitarios que ponga en relación la calidad de los aprendizajes y la mediación de la enseñanza con la comprensión de textos escritos académicos (TEA) y las tareas escritas (TE) a partir de ellos. La propuesta surge en el marco de la investigación titulada Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y tareas escritas, en las asignaturas “Fundamentos de Economía I” e “Introducción a la Ingeniería I”, del ciclo inicial de formación universitaria, en la Universidad Autónoma de Occidente, cuyos análisis se basan—entre otros corpus—en las entrevistas estructuradas

aplicadas a dos maestras encargadas de los cursos en mención. El grupo investigador encuentra interesante que, si bien los profesores de lenguaje insistimos en que los profesores de otras áreas no asumen la responsabilidad frente a los procesos de comprensión y composición de textos relacionados con el aprendizaje, sí existe una preocupación didáctica de los maestros de asignaturas de áreas profesionales por acompañar, de algún modo, la comprensión de los TEA, y la producción de tareas de escritura. Sin embargo, las calidades de dichos acompañamientos varían y esta situación obliga a ratificar la necesidad de que en el ámbito universitario se impulse la formación de docentes en este sentido.

¹ Sonia Cadena Castillo es Magíster en Educación y Licenciada en Literatura: scadena@uao.edu.co; Elizabeth Narváez Cardona es Magíster en Lingüística y Español, Especialista en la Enseñanza de la lectura y la Escritura en Lengua Materna y Fonoaudióloga: enarvaez@uao.edu.co; María Mercedes Chacón es Magíster en Literatura y Licenciada en Literatura: mmchacon@uao.edu.co.

Palabras clave

Aprendizaje universitario y comprensión de textos escritos académicos, aprendizaje universitario y tareas escritas académicas, formación de docentes universitarios, lectura y escritura académica en la universidad.

Abstract

This article presents some of the findings that could be included in a proposal for the development of university professors that relates quality learning with the understanding of Academic Written texts (TEA in Spanish) and the Written Tasks (TE in Spanish) based on them. The proposal is born in the frame of the research *Understanding Academic Written Texts and Written Tasks in the "Fundamentals of Economics I" and "Introduction to Engineering I" assignments in the initial cycle of college formation in*

Universidad Autónoma de Occidente. The research group finds interesting that, if language teachers insist that professors of other fields do not take responsibility on the processes of understanding and development of written texts related to learning, in practice there is indeed a didactic preoccupation of professors to engage, in one way or another, the understanding of Academic Written Texts and the development of Written Tasks. Nevertheless, the quality of such engagements varies and this situation forces to stress the need of furthering professor development in the university environment.

Key words

College learning and understanding of written academic texts, college learning and written tasks, development of university professors, academic reading and writing.

¿Por qué ocuparse de la comprensión de textos escritos académicos y la producción de tareas escritas en el ámbito universitario?

En la actualidad, es posible afirmar que existe cierto consenso sobre la importancia de que en la universidad siga presente la preocupación por la lectura y la escritura; no obstante las razones que argumentan dar continuidad a la enseñanza de estos procesos y, más aún, la cantidad y calidad de esa enseñanza, reposan en diversas concepciones que compartimos o no, en mayor o menor grado,

los docentes universitarios, los estudiantes y las instituciones mismas.

Por un lado, varias concepciones sociológicas, políticas y económicas en la formación de los profesionales han hecho explícita la importancia de ofrecer propuestas pedagógicas que integren la reflexión sobre la lectura y la escritura con el fin de favorecer la proyec-

ción profesional, social y comunitaria de los actuales y futuros estudiantes universitarios; en esencia se considera que ellos lograrán, desde el fortalecimiento de sus competencias como lectores y escritores, competir laboralmente, en términos de eficiencia y rapidez, en tanto puedan procesar la información en tiempos limitados y de manera autónoma y flexible (De La Rosa: 2002).

De otro lado, también se ponen de manifiesto argumentos desde perspectivas científicas- académicas y su relación con la concepción de universidad. Particularmente estas razones se sustentan en la correspondencia existente entre los textos escritos académicos (TEA)² y la producción de los mismos con la construcción y divulgación del saber científico. Así mismo, se plantea que las actividades académicas que se exigen en el ámbito universitario implican—sin discusión—el uso y producción de escritos típicos del mundo académico tales como resúmenes, reseñas, ensayos, ponencias, monografías, trabajos de investigación, que surgen de producciones de divulgación científica como libros, revistas, cuadernos temáticos, ponencias, entre otros; en esa relación subyace la idea de que se logrará una apropiación de los saberes y que se convertirá en indicador del desempeño eficiente o no de los estudiantes en las asignaturas (Cfr. Castañeda y Henao: 1995).

También existen algunas razones, que podríamos llamar humanísticas o axiológicas, que defienden la oportunidad que ofrecen a la formación integral de los estudiantes

—en tanto sujetos de la cultura—, la lectura y la escritura como medios de participación e inserción social. Dichas prácticas se defienden, entonces, por su alto valor formativo pues enfrentan al estudiante universitario a la posibilidad de generarse preguntas y disfrutar de sus desconocimientos; es pensar que ir a la universidad permite conocer la palabra de otros, para luego construir una propia y desde ahí hacer posible la interacción con la comunidad académica, en particular, y la comunidad social, en general (Salazar: 1991).

Finalmente, otros argumentos se ubican en la hiperdiagnosticada e innegable problemática que evidencian los estudiantes al ingresar a la educación superior, para realizar tratamientos críticos y analíticos de la información, así como para participar y construir prácticas verbales, orales o escritas, que se dificultan al no poder acceder ni hacer uso de comportamientos intertextuales y argumentativos durante la interacción (Cfr. Kamhi, 1997; Silvestri y Balmayor, 1999; Silvestri, 2001; Kussama y otros, 2002; Martínez y otros, 2004).

En cuanto a la producción del lenguaje escrito en la universidad, existen varias tensiones relacionadas, en primera instancia, con el valor funcional de su uso, es decir asumirlo sólo como medio de comunicación y de transmisión de información científica y como instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria; y, en segunda instancia, con la concepción de oportunidad para promover nuevos aprendizajes, tanto en lo referido al contenido como a los elementos

2 Entendemos por textos escritos académicos aquéllos derivados de los textos escritos científicos; por lo tanto, se trata de productos escritos que se usan en contextos académicos y cuyos fines son funcionar como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje (Cfr. Cassany: 1994; Carliño:2003b).

discursivos y textuales. Las perspectivas que intentan plantear la diferencia entre el uso de la escritura para *decir el conocimiento*—replícalo o transfiriéndolo—(primer caso) o para *transformar el conocimiento* (segundo caso), buscan establecer profundas diferencias entre la escritura de manera lineal, centrada en lo que se sabe acerca de un tema, con la concepción de escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción de diversos factores (p.e. los métodos instruccionales y de evaluación, las variaciones en las expectativas, las consignas, las fuentes bibliográficas

a consultar, el tiempo establecido para cumplimentar la actividad, las ayudas ofrecidas al alumno) (Cfr. Vázquez de Aprá: 2001).

Como vemos, comprender textos escritos y producir tareas escritas en el ámbito universitario se convierten en dinámicas propias de la vida académica y dada su presencia —por las razones expuestas— deben considerarse como procesos complejos e intencionales que movilizan esquemas mentales diversos para permitir nuevos modos de pensamiento y de acceso a las comunidades disciplinarias, profesionales y a la sociedad en toda su heterogeneidad.

La formación de docentes universitarios en torno a la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión de textos escritos y tareas escritas

La formación docente puede entenderse como un proceso que trasciende el simple entrenamiento y que, por tanto, remite a la complejidad de las dimensiones personal y profesional de personas adultas inmersas en las tensiones propias de la interacción de diversos espacios de acción que incluyen desde lo macro—políticas educativas nacionales, internacionales y particulares de la institución en la que se encuentra—hasta lo micro—espacios específicos de interacción con los estudiantes dentro o fuera de las aulas—. Por lo anterior, la formación del profesorado puede ser la “[...] preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, re-

flexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento—acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (Medina y Domínguez: 1989, p. 87; en García: 1999).

Así pues, consideramos que la formación de maestros en ejercicio³ está centrada en apoyos para que desarrollen un estilo de enseñanza que sea asumido reflexivamente; en otras palabras, que les permita una confrontación permanente a partir de las relaciones que establecen con los estudiantes a través

3 Es necesario aclarar que existen diversas modalidades de formación de maestros; por ejemplo, hay grandes diferencias entre la formación inicial de los maestros (es el caso de los pregrados en licenciaturas) y la formación de maestros en ejercicio (es decir, que han egresado de un pregrado o que ejercen sin graduarse). A esta última modalidad, que también puede denominarse formación continua, hacemos referencia en el presente artículo.

del aprendizaje. Pero, además, que apunte a la reflexión sobre su propio papel en el proceso de enseñanza y sobre las relaciones de esta acción con el proyecto educativo del que hacen parte. Esta perspectiva devela nuestra consideración sobre el hecho de que los maestros universitarios somos profesionales con autonomía para tomar decisiones y para centrarnos en actividades relacionadas con la investigación y la formación de otros profesionales (García: op. cit).

De acuerdo con lo anterior, dudamos que la formación de docentes universitarios tenga su mayor argumento de existencia en la identificación de las carencias de los docentes, porque desde ellas se ofrece el dominio de destrezas conceptuales, modelos y herramientas para superarlas; por el contrario, pensamos que la formación docente en la universidad es un imperativo que surge de la dinámica social, económica y política del mundo y en su defecto, de los cambios que ella implica para la educación en general, y para la formación de profesionales en particular. Por consiguiente, asumimos que si los docentes aún no realizamos ciertas acciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, dichas ausencias serán tensiones existentes como resultado de nuestra propia formación y de la velocidad con la que los cambios se producen. La formación de docentes en ejercicio debe, entonces, ofrecer opciones pedagógicas encaminadas a la transformación del saber y del quehacer, al

mismo tiempo que se cualifica el dominio disciplinar específico.

En el caso particular de la formación de docentes universitarios de las áreas profesionales, en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas⁴, algunos estudios (Corrado y Eizaguirre: 2003) afirman que las concepciones de los profesores sobre *la comprensión de textos escritos* influyen en las decisiones pedagógicas que toman y ello se evidencia en comentarios como los siguientes: “...*los alumnos saben leer, pero leen poco*”; “...*no comprenden lo que leen*”; “*los alumnos tienen dificultad para razonar sobre lo que leen*”, “...*están acostumbrados a memorizar el texto*”; “*falta de hábito de lectura*”⁵. En esas expresiones subyace el supuesto de que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Por lo que aprender a leer no parece constituirse en un proceso que deba continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario tampoco se requiere de la intervención docente en cada dominio de conocimientos.

No obstante, como se anunciaba anteriormente, también es cierto que en el nivel universitario, tanto en programas de pregrado como de postgrado, los estudiantes presentan dificultades específicas para *la composición*

4 Asumimos que las tareas escritas permiten aprender, guían en el proceso de aprendizaje, gestionan el autoaprendizaje y por lo tanto, su realización brinda información útil en el proceso de evaluación formativa que se debe desarrollar en el ámbito académico. También que sus grados de complejidad varían y que de acuerdo con las demandas y la articulación entre aspectos conceptuales-temáticos, con la elaboración textual y lingüística, pueden implicar la réplica, la transferencia o la transformación del conocimiento (Vázquez de Aprá: 2001).

5 CORRADO, Rosana Egle y EIZAGUIRRE, María Daniela. El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Congreso Latinoamericano de Educación superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2003. Revista Iberoamericana de Educación. (En línea) Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm

escrita; diversas investigaciones evidencian como problemáticas para escribir: (i) tener en cuenta la perspectiva de quien va leer el texto; (ii) aprovechar el potencial epistémico de la escritura; (iii) encarar la revisión del texto escrito en su conjunto incluyendo la posibilidad de volver a pensar en el tema; y (iv) representarse la tarea, anticiparla y tomar decisiones en la planeación, mucho antes, de escribir un primer borrador (Carlino: 2004). Estas situaciones hacen que en muchas oportunidades los maestros universitarios expliquemos los éxitos o los fracasos de los estudiantes en su desempeño universitario, a partir de sus experiencias escolares previas y que busquemos causas externas que expliquen sus bajos rendimientos.

Ambos casos, tanto las dificultades relativas a la comprensión de textos escritos como a la composición escrita, consideramos que son indicadores de la dificultad que tenemos algunos de los profesores universitarios de las áreas profesionales, para advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria (Corrado y Eizaguirre: 2003).

Dado lo anterior, reiteramos la necesidad de considerar los procesos de lectura y escritura como determinantes en la comprensión y producción de conocimiento y en la formación de profesionales, en tanto académicos y ciudadanos del mundo; así mismo, admitimos que las dificultades de los estudiantes como lectores y escritores no corresponden a inmadurez, falta de inteligencia o a una historia escolar como malos alumnos (Williams y Colomb, 1990 en Carlino: 2004), sino que ponen de relieve distintos niveles de dominio y acceso a las prácticas de lectura y escritura

como extranjeros-iniciados y futuros miembros de comunidades académicas discursivas particulares (Flower, 1989; Chanock, 2001 en Carlino; 2004).

Por consiguiente, los maestros universitarios necesitamos apoyos, desde la formación, que nos permitan acompañar a los estudiantes en procesos de enseñanza, es decir mediados y regulados externamente, que precisen y vuelvan a pensar "(...) los tiempos que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos para favorecer la reescritura sustantiva de sus borradores" (Flower, 1987 y 1989; Flower y Higgins, 1991 en Carlino: 2004).

En este sentido, pensamos que una función de la educación superior es profundizar en las investigaciones que exploren las condiciones contextuales concretas en las que surgen y se desarrollan actividades de comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas a partir de ellos en el marco de asignaturas del área profesional (Tapia y López: 1999 en Rinaudo y otros: 2002); lo anterior para que al explicar de manera comprensiva algunas prácticas y concepciones sobre la lectura y la escritura, en las que participan y que han construido tanto maestros como estudiantes, quizá se puedan realizar propuestas de formación que, si bien no anulen las problemáticas, sí estarían encaminadas a la consolidación de propuestas pedagógicas y didácticas en las que la calidad y profundidad de las actividades relacionadas con la comprensión de Textos Escritos Académicos y tareas escritas redunden en aprendizajes complejos y sostenidos en el tiempo.

¿Qué piensan los docentes sobre la comprensión de TEA y las tareas escritas en el marco de una asignatura del ciclo profesional?

En este apartado retomamos el análisis⁶ de las entrevistas⁷ realizadas a dos docentes encargadas de orientar los cursos seleccionados—una de Ingeniería y otra de Ciencias Económicas. A continuación hacemos referencia al contraste de las concepciones para el caso de los siguientes criterios de análisis: La relación entre la comprensión de TEA y la formación de profesionales en las asignaturas; la relación entre las tareas escritas (TE) y la formación de profesionales en las asignaturas; y las actividades para la enseñanza de los contenidos relacionadas con la comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellos.

La relación entre la comprensión de TEA y la formación de profesionales en las asignaturas

A lo largo de la investigación se ha observado que el docente de economía de la Universidad Autónoma de Occidente reconoce la relación entre la comprensión de TEA y la posibilidad que ello ofrece para continuar los

procesos de autoformación. De hecho, esta asignatura se plantea tal problemática y por eso uno de sus módulos está centrado en la enseñanza de estrategias para la búsqueda de información y los criterios de selección de la misma. Estas actividades se inscriben en el marco de la construcción de un proyecto que atraviesa toda la asignatura (para el caso del semestre en el que se tomaron los datos fue el problema de las basuras). La docente afirma: *“(...) parte de lo que nosotros pretendemos es que ese módulo, maneje mucha información, maneje herramientas de organización de información, y que la structure de tal forma que nos sirva para la solución de problemas, ¿por qué?, porque el problema atraviesa los cuatro módulos, inclusive el de taller integral (...) por ejemplo en este semestre estamos trabajando el problema de las basuras (...) tecnología y cultura de la información, maneja mucho texto, para que ellos busquen toda la información posible para poder tener herramientas en la búsqueda de la solución”*.

6 Para la investigación realizamos el análisis de los programas de las asignaturas seleccionadas para identificar concepciones de los docentes relacionadas con los TEA, su comprensión, las tareas escritas a partir de ellos y la articulación de estos procesos con el aprendizaje. Así mismo, hacemos un análisis discursivo y textual, tanto a los textos escritos académicos propuestos por el profesor como a las tareas escritas producidas por los estudiantes; entrevistamos a docentes y estudiantes para aproximarnos a la manera como ellos dicen entender el fenómeno de estudio y, finalmente, ponemos en relación todo este corpus.

7 La selección de los docentes con los cuales se trabajó, se realizó en compañía de los jefes de Departamento, respectivos en las facultades de Ingeniería y de Ciencias Económicas y Administrativas; se fijó como criterio mínimo que hubieran participado activamente en la planeación y diseño académico de las asignaturas al inicio de ese semestre y del anterior (agosto-noviembre 2005 y enero-mayo 2006), además de que desearan colaborar voluntariamente en el proceso. En cuanto a los protocolos de las entrevistas, los análisis que aquí se presentan, se diseñaron teniendo en cuenta: La información suministrada por los maestros participantes a través de los programas de curso de las asignaturas; la información institucional, por ende oficial, sobre los perfiles profesionales y ocupacionales que los programas académicos han definido; y un cuestionario que permitiera indagar sobre las concepciones o teorías implícitas (TI) de los docentes en los ámbitos nombrados (teorías implícitas entendidas, según Castorina y otros:2005, como elaboraciones enteramente personales y no puramente individuales, eso significa que son definitivamente sociales. Dichas teorías de las experiencias de los individuos tienen alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social) y abordaban como temáticas: la relación entre la asignatura, la formación profesional y la comprensión de Textos Escritos Académicos (TEA) y las tareas escritas a partir de ellos; y la concepción de Comprensión de TEA y tarea escrita a partir de la comprensión de TEA.

En esta misma línea se ubica la profesora de Economía, quien considera que la comprensión de TEA es un camino privilegiado para adquirir el conocimiento; además, considera que el proceso de comprensión es completo cuando un lector no sólo identifica la propuesta ofrecida por el texto, sino además cuando dicho lector está en capacidad de asumir una postura sobre el texto. No obstante, es enfática al afirmar que sólo es posible tomar una postura crítica frente a los textos cuando se ha construido una “apropiación clara del conocimiento”. Veamos lo que dice: *“(...) a mí me parece que es vital, porque sin importar la disciplina académica a la que uno pertenezca, una de las formas de adquirir conocimiento es el saber leer. Si uno no comprende bien los textos, si uno no entiende qué es lo que está queriendo decir el autor cuando uno está leyendo un texto, es muy difícil que uno pueda hacer análisis (...) o pueda elaborar una opinión propia sobre algún tema. Entonces lo más importante... por ejemplo estos estudiantes que llegan del colegio con unas falencias muy grandes, pues que todos los conocemos, es que ellos logren entender esos textos, que ellos logren como apropiarse de ese conocimiento, y por lo menos tengan una percepción clara de qué es lo que se les está tratando de dar, porque la diferencia muchas veces entre lo que dice el texto y lo que el estudiante entendió de ese texto, es abismal (...)”*

Podríamos pensar que ambas coinciden con los planteamientos formulados en el Plan Hermes de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura de La Universidad del Valle (2000), que particularmente defien-

de la enseñanza de la comprensión de textos escritos en tanto beneficia la competitividad laboral, debido a que permite -en términos de eficiencia y rapidez- el procesamiento de información en tiempos limitados y la exigencia de construir conocimiento con autonomía y flexibilidad, apuntando a la resolución de conflictos de tipo social, político y económico. Este mismo documento considera que “la educación superior se encuentra entonces hoy ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo basado en el poder del conocimiento, en la comprensión y el manejo adecuado de la información, en la adaptación y apropiación del progreso tecnológico, en el énfasis en la innovación y la creatividad, en el descubrimiento de nuevas y mejores formas de aprender (...)”.

Sin embargo, es posible advertir que la docente de Economía coincide con las afirmaciones de Castillo Ballén, del Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior-ICFES (2001), al pensar que el estudiante “ideal” del sistema educativo colombiano que egrese de la educación media, según la formación que recibió en lengua materna, debería estar en posibilidad de enfrentarse a procesos de comunicación y significación que evidencien un pensamiento crítico que permita la toma de posición como un sujeto en la cultura, un sujeto autónomo, capaz de situarse frente a los discursos de la cultura y el conocimiento.

Para la profesora de Economía, acompañar este proceso en la asignatura ha implicado tener en cuenta dos aspectos: uno, posibilitar la fundamentación conceptual de los

estudiantes a partir de la selección de textos escritos que sean de fácil comprensión—calificativo que se asigna, desde la perspectiva de la docente, a los textos que incluyen gráficas, pocas palabras desconocidas y muchas descripciones—; y dos, presentar los conceptos de lo más simple a lo más complejo. Así lo describe la profesora: “(...) *En cierta forma, esos conceptos tratados en esa primera unidad, que es como la conceptualización económica, como la fundamentación digámoslo así, se da, primero para que el estudiante se familiarice con los conceptos, y segundo para que no sea como tan difícil la transición a la universidad (...) y en esa medida, ahí en esos textos (...) que son muy simples, textos de fácil comprensión, y son textos que traen muchos dibujitos, figuritas, muñequitos, como muy amigables para ellos, (...) y son textos muy simples, con palabras, con muy pocas palabras desconocidas para ellos (...) y tienen muchos conceptos, y se utilizan muchas descripciones (...) tratamos de hacer que el contenido tuviera un proceso lógico, (...) y por obvias razones los conceptos más simples y más básicos se verían a principio de semestre y los conceptos más complejos se ven al final del semestre (...)*”.

Vemos como dato interesante que la docente de Economía reconoce que el ingreso de los estudiantes al nivel de educación superior se convierte en una transición compleja. Esta concepción pone de manifiesto que, de cierta manera, reconoce que el ámbito universitario obedece a nuevas demandas diferenciables de los niveles de escolaridad anteriores (la básica primaria y secundaria)

y para los que, no necesariamente, los estudiantes están preparados. De ahí que se tome la decisión de apoyar a los estudiantes en dicha transición a través de la selección de los TEA que se asignan.

No obstante, la idea de favorecer el aprendizaje siguiendo una camino desde lo simple a lo complejo respecto a los textos escritos académicos nos parece difícil de concretar, particularmente si asumimos paradigmas transaccionales sociopsicolingüísticos de la comprensión (Cfr. Corrado y Eizaguirre: 2003). Desde estos paradigmas la comprensión es asumida como proceso, no como producto, lo cual implica que el lector procesa información verbal y no verbal de manera simultánea e integrada, recurriendo a estrategias cognitivas generales (iniciación, muestreo y selección, inferencia, predicción, entre otras) y utilizando varios momentos, si lo precisa necesario.

Por consiguiente, no podríamos estar seguros de que un texto escrito en el que abundan descripciones y gráficas facilite *per se* la comprensión, y aún más si se concibe al lector como un sujeto activo que se enfrenta a la comprensión con un conocimiento previo sobre lo social, lo cultural, lo textual, y con conocimientos generales y específicos del mundo; además, haciendo uso de acciones intencionales, premeditadas y organizadas para interactuar con el texto. Por consiguiente, desde nuestra perspectiva, todo proceso de comprensión textual será siempre una compleja actividad en la que el lector hace uso de saberes previos y de estrategias de comprensión textual.

En relación con la producción de tareas escritas (TE) y la formación de profesionales en las asignaturas

En relación con la producción de tareas escritas, la docente de Ingeniería identifica tres tipos de funciones: una, relacionada con el control de asistencia; dos, en tanto testimonios –como lo afirma la profesora– que permiten aproximarse a lo que han entendido los estudiantes y cómo aplican los conceptos para de esta forma hacerle seguimiento al aprendizaje; y tres, como aporte a la construcción progresiva del trabajo final, por cuanto la entrega de tareas parciales consolida el trabajo final de la asignatura. Así lo dice la docente: “(...) entonces por un lado, el que ellos generen testimonios de aprendizaje, y por otro lado, para controlar el proceso, controlar en el buen sentido, el qué tanto lo están asimilando y en qué podemos enfatizar y profundizar, esa es básicamente la idea, que obviamente nos de elementos de evaluación, necesariamente”.

Podríamos pensar que existe cierto grado de coincidencia en la función que cumplen las tareas escritas en el curso de Ingeniería y en el curso de Economía, desde la perspectiva de las docentes. Para el caso de la docente de este último, las tareas escritas son importantes porque dan la oportunidad –al estudiante– de poner en relación los conceptos vistos, lo que correspondería a una función de seguimiento sobre el aprendizaje. Así mismo, como la docente afirma que toda actividad es calificada, se podría pensar que las tareas escritas también se convierten en mecanismos de control sobre la asistencia de los estudiantes. Veamos: “(...) cuando el

estudiante tiene que hacer un racionamiento para poder hacer o contestar la pregunta, tiene que relacionar los conceptos vistos, con los vistos anteriormente. Por ejemplo en el taller que estábamos viendo hoy, que era el taller de demanda, se le apareció una palabra que habían visto por allá, cuando vimos los modelos económicos y cuando vimos los supuestos, entonces ellos dizque: ay profe esta palabra la vimos cuando vimos por allá los supuestos, y yo les dije que sí, ah o sea que esto tiene relación, entonces ya empiezan a relacionar. Entonces la idea no es solamente evaluar el concepto que vieron, o sea, el tema que vieron, sino que también vayan haciendo una relación con las demás temáticas (...) digamos la revisión de lectura, pero los talleres también son calificables; entonces digamos que en cierta forma también son evaluados, y ellos también lo ven como una tarea, porque para los estudiantes, para ellos todo son tareas, entonces: ay profe cómo así, esto también es tarea, entonces sí, pero realmente todo se evalúa, se evalúan los talleres, y se evalúan las tareas, todo se evalúa igual”.

Las docentes coinciden en que las tareas escritas son útiles porque permiten hacerle seguimiento al aprendizaje de los estudiantes al hacer visible aquello que ambas llaman aplicación de conceptos, específicamente la docente de Economía explica que este proceso se consolida en el momento en que los estudiantes son capaces de poner en relación conceptos representados por palabras en tanto términos; por lo anterior, parece que la conceptualización se entiende como un fenómeno relacionado con la memoria y a través

del cual se asocian términos; conceptualizar podría referirse al proceso de reconocer nuevo vocabulario, lo cual incluye tanto las palabras nuevas como sus definiciones.

Ahora bien, si asumimos la producción de textos escritos y su relación con el aprendizaje como una práctica académica compleja e intencional, que moviliza esquemas mentales diversos y que permite nuevos modos de pensamiento y de acceso a las comunidades disciplinarias, en las que se están formando los estudiantes, es limitado pensar que la principal función de las tareas escritas es su valor funcional, en tanto se las asume como medio de comunicación y de transmisión de información científica y como instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria (Cfr. Vásquez de Aprá: 2001).

Respecto a lo que la docente de Economía entiende por aplicar conceptos o ponerlos en relación parece corresponder al uso de los mismos en el proceso metodológico relacionado con la solución de una problemática; en este sentido ella afirma que: *“Para producir tareas escritas, (...) ellos (...) no tienen que reproducir digamos unos conceptos que tienen que leer, sino (...) más bien tienen que (...) crear, con base en lo adquirido, un nuevo proceso, es decir, aplicar el proceso que han aprendido, entonces aprenden el proceso metodológico de una problemática, entonces aprenden cómo poner las variables, aprenden sus supuestos, las hipótesis, pero aprenden los conceptos, pero realmente lo que ellos tienen que hacer en la tarea, es ya aplicar esos conceptos a*

una problemática real, a una problemática que ellos estén viviendo, entonces aquí ya es vital que ellos entiendan qué es lo que tienen que hacer, para poder que lo apliquen”.

Observamos que este proceso de aplicación se entiende de manera lineal, a modo de correlato y además, que implica una actividad intelectual aparentemente sencilla: leer, sacar el concepto y usarlo en un trabajo escrito. Scardamalia y Bereiter (1992 en Vásquez de Aprá: 2001), ya se habían referido a los modelos de decir y transformar el conocimiento, con lo cual establecían diferencias entre la escritura de manera lineal—que parece el caso al que con mayor frecuencia acudimos los profesores— y la concepción de escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión es fundamental para el desarrollo conceptual profundo.

Las actividades para la enseñanza de los contenidos relacionadas con la comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellos

La docente de Ingeniería menciona distintas actividades sobre la comprensión de TEA, entre las que nos parece importante destacar la actividad de lectura llamada El rompecabezas, que consiste en entregar fragmentos del texto —a partir de los subtítulos— a cada uno de los integrantes de un subgrupo de trabajo; cada uno lo lee y posteriormente integran la información, se comentan lo leído y sacan una conclusión del texto. Posteriormente, uno de los integrantes del subgrupo lo explica al grupo en general y a partir de dicha explicación se asigna una nota al trabajo del subgrupo.

La actividad anterior resulta interesante porque de un lado parece poner de manifiesto una concepción sobre cómo acercar y facilitar los procesos de comprensión de los estudiantes; sin embargo, de otro, se podría afirmar que el tipo de comprensión logrado es igualmente fragmentado y que esto podría tener repercusiones en el dominio, que se espera de los conceptos. Desde una perspectiva discursiva y de las ciencias del texto, es desde la globalidad o la reconstrucción de la macroestructura, entre otros aspectos, que se construye la comprensión de un texto escrito (Cfr. Martínez: 2001). Al respecto, Solé afirma (1996) que comprendemos “porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible”. En consecuencia, cuando no se accede a la totalidad de la estructura, se podrían generar cambios en la calidad (profundidad, rigor, precisión, secuencialización, entre otros) de la comprensión y en la posibilidad del aprendizaje.

Del mismo modo, Carlino (2003a), expresa que numerosas investigaciones constatan que la lectura y la escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y la consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien las domina y participa de tales prácticas. Pues bien, si en la agenda de clase se propone siempre a los estudiantes que lean, en forma fragmentada, es factible inferir que el ejercicio podría mantener ideas y comportamientos de los estudiantes frente a los textos escritos académicos, en los que su interpreta-

ción se limitará a juicios propios. Desde una perspectiva cognitiva de la comprensión, esto supone una limitante porque es lo que se conoce como lectura descendente, la cual consiste en la imposición de los esquemas o saberes previos del lector sobre el texto, lo que impide el cambio o la transformación de los mismos, que es uno de los propósitos del aprendizaje.

La docente de Economía explica que las actividades directamente relacionadas con la comprensión de TEA son aquellas que llaman tareas y consisten en ejercicios para realizar en casa, con el propósito de identificar conceptos básicos. Posteriormente se discuten en clase y se complementan las ideas hasta concluir, con colaboración del profesor, el concepto más complejo que interesa que los estudiantes identifiquen. Este proceso es explicado de la siguiente manera por la docente: “(...) *La tarea generalmente se hace en la casa, no se hace en el salón, lo que nosotros manejamos en el salón son los talleres de aplicación. La tarea puede ser, o para la lectura previa ¿cierto? que es por ejemplo, muchachos hay esta lectura, ustedes se la leen, y qué es lo que hace la tarea, es como una revisión de lectura, y qué fue lo que entendió, entonces yo miro, reviso la tarea y me doy cuenta qué tanto comprendió él, de lo que tenía que leer, ¿sí?, o algunas tareas que también son posteriores, son tareas que por ejemplo, di la clase hoy, entonces la tarea es para que usted la próxima clase me traiga (...) La tarea más que todo es, primero para que ellos trabajen temas que los hayan visto conmigo en clase, o los hayan leído antes, traten como de*

plasmar su entendimiento acerca de ellos, o sea, qué tanto captaron de ellos (...) Las tareas generalmente son conceptuales, qué es la demanda, qué es la oferta, pero son casi siempre como revisión de lectura, son para que ellos digan, bueno voy a hacer la tarea, de acuerdo a lo que yo leí (...) Esas son las tareas escritas(...).

Notamos que las tareas escritas podrían inclinarse por solicitar—de manera habitual—a los estudiantes responder preguntas, que en su mayoría buscan recuperar información que aparece explícita en un TEA asignado. Si bien en esta propuesta hay una intención de acompañar al estudiante en la identificación de conceptos, impone también el riesgo de que ellos asuman la asignación de esta actividad de manera rutinaria y sea relacionada sólo con la función de controlar el aprendizaje acumulativo de información.

La docente de Economía explica que a partir de las tareas escritas se generan distintas dinámicas. Veamos: “(...) *A veces el profesor tiene la posibilidad de hacer la tarea, en vez de tarea, como debate. Entonces, bueno, hoy no vamos a revisar la tarea, como tarea, sino que vamos... empieza a hacer preguntas, y quién quiere contestar, entonces uno contesta, y el otro contesta, como una dinámica, y es chévere porque entre todos se retroalimentan, entonces por ejemplo uno dijo una cosa, y el otro. No pero es que te falta tal cosa, entonces ya completamos la idea, entonces Juanito dijo otra cosa, y el otro dijo otra cosa, entonces bueno, ya sabemos qué concepto es, y recogemos lo que dicen todos, para generar el concepto*”.

Si bien es interesante confirmar que en la dinámica de una asignatura universitaria es posible interactuar teniendo como plataforma un texto escrito previo—en este caso son las tareas escritas asignadas previas a la sesión de clase—, también es preciso analizar que, según lo afirmado por la docente, la interacción llamada debate parece corresponder más a una negociación conjunta del tipo añadir información que a contrastar o problematizar información, en contravía de uno los propósitos del curso—tal como anunciaba la docente— la formación de sujetos críticos a partir de la lectura. Otro asunto para reflexionar sería aquello sobre lo que se plantea la interacción, es decir, durante las sesiones se habla de los conceptos y tal como se analizaba anteriormente ellos podrían aludir, desde las concepciones de la docente, a la identificación de vocabulario nuevo y a su respectiva definición. Una vez más, mantener esta dinámica a lo largo del semestre quizás sería incurrir en un ejercicio rutinario de acumulación de información a partir de la lectura.

De hecho, algunas propuestas (Cfr. Corrado y Eizaguirre: 2003; López y Arciniegas: 2004; y Solé: 1999) sugieren que las intervenciones generales del docente para colaborar en la construcción del sentido durante la comprensión de textos escritos—desde paradigmas transaccionales y sociopsicolingüístico— demandan, entre otros aspectos, que los docentes ejerzan intervenciones antes, durante y después de que los estudiantes interactúen directamente con los TEA:

- Antes de la lectura, por ejemplo, se sugiere contextualizar el texto (referencia al autor, a su obra, a la inscripción de este texto en la obra del autor); explicitar el propósito de lectura (para qué leemos este texto en esta parte del programa, qué actividad/ consigna se desarrollará posteriormente—si existiese—); y considerar las anticipaciones que los alumnos realizaron sobre el texto (recuperar sus hipótesis y con el título, en relación con otros textos del autor, entre otras).
- Durante la lectura, proponen que el docente actúe como modelo lector, lo cual implica no sólo mostrar cómo selecciona información temática del texto, sino también en qué se apoya y cómo decide dicha selección; por ejemplo, estableciendo vinculaciones entre los conocimientos de los alumnos y los conceptos o categorías que el texto brinda; además, durante este proceso podría leer con los estudiantes y facilitar la participación de la mayoría de ellos para que dicha dinámica dé pistas sobre el proceso particular de construcción del sentido.
- Después de la lectura, realizar la evaluación conjunta del proceso determinando los logros alcanzados en relación con los objetivos planteados, tanto en la comprensión como en la eficacia del procedimiento seguido.

A pesar de que en el párrafo anterior defendemos más una propuesta que acompaña al estudiante durante la comprensión de TEA para favorecer, de ese modo, la calidad

de las tareas escritas que surgen a partir de tal proceso, encontramos que la docente de Economía considera que el trabajo de los estudiantes con las tareas es fundamental debido a que implica un ejercicio de lectura que es su responsabilidad y que es necesario que antes de llegar a clase: *“Claro, el hecho de que el estudiante es el que más... digamos que más trabaje, y ese trabajo realmente es de lectura, o sea, realmente es como que vaya usted y lea, y trate de comprender cuál es la temática que vamos a tratar, antes de venir a clase, o sea que llegue con un conocimiento a priori, y para tener ese conocimiento es básico, primero la calidad del texto académico, y segundo, la comprensión que él haya tenido sobre el texto, entonces para nosotros es vital que el estudiante haya tenido una buena comprensión del texto antes de clase, porque muchas veces esta clase se espera solamente resolver alguna que otra duda que haya tenido en el texto, o de pronto diferencias de opinión que tengan los estudiantes, entonces se llega como a un acuerdo o a una conciliación entre los conceptos que tienen, pero ya sería muy difícil de pronto, en una clase explicar todos y cada uno de los conceptos que se dan en la lectura (...)*”.

Observamos que en esta concepción sobre la relación comprensión de TEA y aprendizaje podría existir lo que Carlino (2003b) llama “orfandad de la lectura”, para referirse a la falta de acompañamiento de los docentes, específicamente, los universitarios, por considerar que la lectura, si bien es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, también es cierto que

se delega a las etapas anteriores y lo que es peor, se considera que ésta no es función que le corresponda al nivel universitario, porque los estudiantes ya deben saber cómo hacerlo. No obstante, insistimos en la convicción de que la comprensión de TEA es en sí mis-

ma una actividad y como tal presupone no sólo las acciones de un individuo aislado, sino también sus acciones en la interacción con otras personas, es decir, implica cierta construcción conjunta (Cfr. Davidov: 1983 en Vargas: 1997).

¿Cómo repercuten las concepciones de los maestros, en los estudiantes?

A continuación queremos poner en consideración algunas de las reacciones que identifican los maestros en los procesos que adelantan los estudiantes, porque pensamos que también ellas dan indicios sobre aspectos necesarios para la consolidación de una propuesta de formación docente. Nos referiremos a dos criterios de análisis: la reacción de los estudiantes frente a las actividades relacionadas con la comprensión de TEA y las tareas escritas (TE) a partir de ellos; y la comprensión de TEA y TE en relación con algunas consignas.

Reacción de los estudiantes frente a las actividades relacionadas con la comprensión de TEA y las tareas escritas a partir de ellos

La docente de Ingeniería opina que a pesar de que se han planteado distintas dinámicas (rompecabezas, chat, discusión controversial) frente a la lectura de textos, para que los estudiantes tengan relaciones positivas con ellos, no es fácil. Dice que los estudiantes manifiestan: “(...) ¡otra vez el módulo que vamos leer! Esos son los comentarios. Entonces por eso se han suscitado estas dinámicas, rompecabezas, discusión controversial,

chat, para que ellos vean unas actividades dinámicas alrededor de ese texto; pero si lo dejamos muy amarradito, se nos aburren, se nos van a aburrir en el módulo, porque hay mucha información. Ellos en el momento no lo entienden, y uno trata de explicar, explicar, que el módulo es de mucha lectura, de mucha lectura, pero a veces ya en la quinta sesión: ¡ay! ¿Hoy qué nos toca leer...?

Por el contrario, la profesora de Economía afirma que no ha tenido inconvenientes con los estudiantes porque incentiva la lectura además de que permite que las clases sean más dinámicas. Veamos: “(...) *no he tenido ningún problema nunca con mis estudiantes, (...) eso depende mucho del profesor, en la forma en que haga que... como que los incentive (...) es como mostrarles a ellos que la lectura previa no es de estar encima de él, vea comprobación de lectura porque si no se raja, sino más bien como la idea de que él venga... qué rico saber ya antes de clase, de qué es lo que va a hablar el profesor, que yo pueda participar, y pueda decir mi punto de vista, lo que yo opine, si estoy de acuerdo o no (...); es más, las clases rinden mucho, rinden más de lo que deberían rendir, porque los*

muchachos ya vienen con...digamos con los conceptos muy claros, y ya vienen es a botar corriente, a decir, profe, pero es que mire yo no estoy de acuerdo, o cómo así, qué será lo que quiso decir ahí, o vienen con dudas, o que leyeron un artículo y que el autor decía todo lo contrario a lo que dice el material de apoyo (...)". Sin embargo, no niega que en ocasiones refutan la cantidad de lecturas que deben asumir, así lo afirma "(...) a veces se quejan pues porque les toca leer mucho, pero pues dentro de todo es normal".

En esta manifestación es importante reflexionar y evidenciar que si bien hay una preocupación de las docentes por diversificar y acompañar -de algún modo- la comprensión, los estudiantes no perciben ese esfuerzo, ni lo encuentran relevante. Lo anterior confirma la distinción entre lo que es enseñar y aprender, pero además aviva la discusión sobre si existe o no la relación entre la lectura placentera y el aprendizaje o si la significatividad del aprendizaje tiene que ver o no con ese placer o con otros factores; situación que se acentúa en el contexto universitario donde—como afirma Vázquez (2003) los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, quienes plantean posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Estas nuevas condiciones, que obligan a manejar grandes corpus explicativos y argumentativos, en poco tiempo y con exigencias evaluativas, pueden terminar en una dinámica poco rigurosa, que genera angustia y ansiedad, y sobre la cual el estudiante tiene y quiere te-

ner poco control debido a que no logra reconocer su pertinencia o significatividad para el aprendizaje.

Comprensión de TEA y TE en relación con algunas consignas

Teniendo en cuenta que una de las consignas más frecuentes (el 49% del total de actividades descritas) en el programa de la asignatura de Ingeniería es lectura de material y entrega de informe a evaluar, la profesora reconoce que dicha instrucción, presentar un informe, genera confusiones entre los estudiantes y algunos entregan tareas escritas que no se ajustan a lo que se está solicitando (o por lo menos a la representación que los docentes tienen de la tarea escrita que esperan), dice que: *"Bueno allí hemos tenido algunas dificultades, generalmente, pero es que profesora es que usted no explicó, o la guía no está clara...porque ellos...bueno eso se da así uno les explique o no, el famoso copie, entonces bajan el documento, copia y pegue. Pero, profesora, ¿usted cómo supo que eso es copia y pegue? Hasta en eso son inocentes, pero pues uno aprovecha para decirles, el objetivo era léalo, resume y sintetice, entonces les explica uno, una cosa es cuando un documento sale de manos de un experto, que tiene su nivel, y otra la síntesis que ustedes que están conociendo el tema, donde ..y ahí les explica uno lo del mapa conceptual, cuando uno tiene un bagaje amplio del tema, puede hablar de todo y se extiende, cuando no tiene el suficiente bagaje, la síntesis es mucho más corta, mapa conceptual, cantidad de ideas, palabras, significados , si el conocimiento es escaso, el documento debe ser limitado, pero cuando le traen copias en veinte páginas, eso*

no sirve. Entonces, generalmente, a raíz de esas experiencias, personalmente amarro a una o dos hojas, porque no es la cantidad, sino el resumen y la calidad de las conclusiones del tema que escogió”.

Manifestaciones como las enunciadas por la docente confirman lo que plantean los modelos ideales de escritura (Cfr. Hayes y Flower: 1980 en Vázquez y otros: 2003), es decir que enfrentar un proceso de este tipo implica el uso de estrategias de autorregulación (planeación, establecimiento de metas, búsqueda de información, revisión de notas y borradores, organización y transformación de ideas y automonitoreo); pero para el caso que enfrentan los estudiantes universitarios, como vemos, la tarea de escritura de textos académicos se complica—en términos de enredarse—porque se enfrentan de modos diferenciales a fenómenos situados, es decir que la actividad está representada por una interacción entre el estudiante y el ambiente de aprendizaje que puede ser más o menos claro para él (dependiendo de la articulación de factores como los métodos instruccionales y de evaluación, las variaciones en las expectativas, las consignas, las fuentes bibliográficas a consultar, el tiempo establecido para cumplimentar la actividad, las ayudas ofrecidas al alumno).

Por el contrario, en la asignatura de Economía encontramos que es mucho menos frecuente (6.9% del total de actividades propuestas en el programa de la asignatura) la solicitud de escribir un texto completo. Ob-

servamos que la consigna que aparece es la de realizar un escrito de una o dos páginas de los conceptos leídos. Al respecto la docente no está de acuerdo con ponerle límite a la extensión, debido a que lo que le interesa es observar si el estudiante logra utilizar adecuadamente los conceptos y el método que se está enseñando. De otro lado, afirma que el escrito solicitado implica que el estudiante debe generar una producción propia porque hay utilización o aplicación de conceptos. Así lo dice la docente: “(...) *nosotros tenemos dos tipos de actividades en las que pedimos escritos específicamente, entonces realmente es más de presentar de forma clara y concreta, la aplicación propia del concepto, eso es lo que nosotros pedimos”.*

Consideramos que, tal vez como se presenta en el caso de la asignatura de Economía, algunos profesores no somos conscientes sobre las implicaciones del grado de complejidad en las tareas de escritura sobre el aprendizaje de los estudiantes; de ahí que muchas de las actividades que solicitemos tengan que ver con la denominada “escritura superficial” que es principalmente reproductiva e involucra una estrategia de listado y yuxtaposición de enunciados; en contraste con el modelo de escritura ideal, llamada “escritura profunda” la cual está orientada a producir un nuevo significado y a emplear estrategias complejas tales como la revisión y que dirige su atención a aspectos globales del texto (Cfr. Scardamalia y Bereiter: 1992 en Vázquez y otros: s/f).

Hacia la consolidación de una propuesta de formación de maestros universitarios

Para compartir las siguientes decisiones en el diseño de una propuesta de formación de docentes universitarios seguimos algunas de las orientaciones para la formación de maestros (Cfr. Calonje: 1996), tales como: (i) fundamentar los programas en las ideas de los grupos o equipos de docentes con trayectoria en investigación, experimentación e innovación y en el campo específico de conocimiento, para nuestro caso la articulación entre la comprensión y composición de textos escritos académicos con la enseñanza y el aprendizaje universitario; (ii) utilizar estrategias pedagógicas que articulen el trabajo del docente con los temas que les preocupan, para tratar de que amplíen y enriquezcan su visión del mundo y de la vida; (iii) reconocer al maestro como productor de conocimientos, como artífice y creador de cultura y como un miembro activo de la experiencia formadora (iv) abordar la forma como los docentes conciben la cualificación, por cuanto esto incide en su manera de vincularse con cada actividad; (v) hacer posible una relación con el conocimiento que se construya sobre la duda o el conflicto y no sobre seguridades y certezas, relación que debe privilegiar la lucha con uno mismo antes que con el vecino, la desconfianza en la prisa y en la moda, la búsqueda de alteridad e identidad como algo inseparable y la necesidad de diálogo externo e interno; y (vi) señalar distintos caminos que propicien el intercambio, el descubrimiento de semejanzas, diferencias y también de conflictos y las maneras de afrontarlos.

Dado lo anterior pensamos que una propuesta que, específicamente, permita a los docentes generar articulaciones entre el aprendizaje, la comprensión de TEA y las tareas escritas a partir de ellos, a partir de los análisis presentados, propendería por:

- Ofrecer modelos de acompañamiento docente para asumir las actividades de comprensión como procedimientos enmarcados en propósitos mayores; por ejemplo, leer para escribir un proyecto; leer para presentar una ponencia; leer para construir un artículo científico, en fin, leer con una función social-académica que le dé el valor epistémico a la comprensión de TEA en el marco de las asignaturas.
- Reflexionar sobre las actividades y la gestión de las mismas para que posiblemente permitan, en el marco de las asignaturas que se consideran de fundamentación profesional y por ende, académicas y objetivas, actividades de comprensión de TEA que no sólo demanden a los estudiantes acceder a la información, sino asumir posturas críticas frente a ellas.
- Identificar, en cooperación con los docentes universitarios, sus concepciones sobre qué es y cómo se genera la comprensión de TEA para ofrecer una explicación desde perspectivas transaccionales sociopsicolingüísticas de la comprensión y sus respectivas implicaciones en los modos de

acompañar la enseñanza en el aula, para favorecer el aprendizaje.

- Reflexionar en torno a propuestas de comprensión de textos académicos y su relación con el aprendizaje que complejicen las concepciones sobre lo que es la comprensión de TEA, pero así mismo que pongan en discusión las tensiones entre goce con aprendizaje, y placer con complejidad, para a partir de allí conocer propuestas pedagógicas y didácticas que muestren modos de hacer posible actividades de aula en la línea de la comprensión de TEA como fenómeno siempre complejo.
- Presentar el impacto de propuestas pedagógicas y didácticas que al privilegiar un aprendizaje intencional y controlado ponen énfasis en la calidad de los procesos más que en la cantidad de los contenidos; en tales propuestas si bien las tareas escritas siguen cumpliendo una función de control sobre el aprendizaje, dicha inspección se realiza en términos de la calidad del aprendizaje y de la influencia educativa que ha ejercido el profesor para alcanzar ese grado de calidad.
- Ofrecer distintas modalidades de propuestas de interacción en el aula que al estar articuladas con actividades de comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellas, se conviertan en procesos que favorezcan la elaboración de aprendizajes profundos. En este mismo contexto, es importante reflexionar con los docentes sobre los distintos grados de complejidad que impone la elaboración escrita y de qué manera influyen ellos en el

aprendizaje a largo plazo o en la transferencia o no de saberes aprendidos.

- Discutir en torno a experiencias docentes que asuman la asignación de tareas escritas como procesos sostenidos en el tiempo, que implican la organización de acciones progresivas y la explicitación de acuerdos por etapas que permitan el alcance exitoso del proceso y que, por ende, tengan como indicador la elaboración de productos escritos con la menor presencia de interferencias en términos discursivos y textuales (Cfr. Martínez: 2004). En este mismo sentido, ofrecer y reflexionar en torno a experiencias que asuman la comprensión de TEA como procesos complejos que requieren de mediación del docente para garantizar el rigor y profundidad en sus resultados, así como estrategias que permitan el control de los procesos más que la repetición de la actividad de manera inconsciente y acumulativa.
- Profundizar en modelos pedagógicos que asumen la escritura como evaluación, con el fin de enfatizar en que esta estrategia, muy común en el ámbito académico, requiere del acompañamiento y la valoración del desempeño del estudiante al articular tanto dimensiones y categorías que incluyen aspectos conceptuales y lingüísticos, como estrategias de construcción del texto a partir de fuentes (reproducción, transferencia y transformación de la información), y la construcción del producto escrito como proceso (Cfr. Vázquez de Aprá: 2001).
- Generar actividades de reflexión que permitan a los docentes experimentar pro-

cesos complejos y completos de comprensión de TEA y producción de tareas escritas a partir de ellos, además de hacer consciencia sobre los procedimientos que se adelantaron para alcanzar la resolución de las actividades, para evidenciar que los estudiantes pueden ser enfrentados a exigencias similares y que, de ese modo, los procesos de aprendizaje que se están construyendo implican grados de mayor rigor y calidad.

- Enmarcar la formación de los docentes universitarios en una reflexión sobre la concepción de universidad que pueden tener los propios maestros y los estudiantes, porque de ella también depende, entre otras, las decisiones y actitudes pedagógicas, didácticas y del aprendizaje que ambos asumen en el procesos de enseñanza y aprendizaje, y su relación con la comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellos.

Consideramos que si somos coherentes con la decisión de enseñar a los estudiantes universitarios a leer, escribir y aprender en la disciplina que nos compete, sin duda tendremos que generar un espacio en el que se resigne el *sentido* de las *prácticas de lectura y escritura en la Universidad* en su conjunto. Por consiguiente, como grupo de investigación reconocemos que, en la universidad, la comprensión y la producción de textos están ligadas, indisolublemente, con los dominios específicos y que deben ser asumidas por toda la comunidad universitaria. Justamente el reconocimiento de tales condiciones hace posible que surja esta propuesta a partir de una investigación y esperamos que se concrete una acción posible en el marco institucional de nuestra universidad para que, igualmente a partir de ella, se continúe articulando la investigación con la cualificación pedagógica y didáctica, tanto nuestra como la de otros maestros universitarios.

Referencias bibliográficas

CALONJE, P. (1996). "El concepto de programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente". *Enfoques Pedagógicos*. Bogotá: Serie internacional. 11 (4-1) (enero-abril).

CARLINO, Paula. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, Año/Vol. 6, enero - marzo. No. 020. Pág. 409-420. Obra proporcionada por: Universidad de los Andes, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc. (En Línea) Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662008&iCveNum=2061>

_____(2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Página Web Gobierno de la ciudad de Buenos Aires gobBsAs. Sección: Educación. Biblioteca del Docente. Buenos Aires. (En Línea) Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

_____(2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, Año 8, N° 26, jul. - ago. Pág. 321-327. Obra proporcionada por: Universidad de los Andes, Venezuela. Biblioteca Digital Andina. (En línea). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASTAÑEDA, Luz Stella y HENAO, José Iganacio. (1995). *La lectura en la universidad*. Ed. Universidad del Antioquia. Colombia.

CASTILLO BALLÉN Martha.. (2001). El Proceso De Lectura Y Escritura En La Evaluación Por Competencias En Lenguaje 1991 – 2001. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional Y III Regional De Catedra UNESCO Para La Lectura Y La Escritura En América Latina-Colombia.

CASTORINA, José Antonio. BERREIRO, Alicia. TOSCANO, Ana Gracia (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. cáp. VIII. *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Ed. Miño y Dávila. Argentina. Pp. 205- 238 (En línea). Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouao/Top?layout=document&id=10079554&?nosr=1>

Cátedra UNESCO para la Lectura y la escritura en América Latina. (2000). *Plan Hermes*. Universidad del Valle. Colombia.

CORRADO, Rosana Egle y EIZAGUIRRE, María Daniela (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*. (En línea). Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm

DE LA ROSA, Dilcia. (2002). La transversalidad y transdisciplinariedad del texto académico. Hacia la formación de pensadores independientes. Ponencia para el Primer Congreso Internacional y cuarto Nacional sobre Lengua escrita y textos académicos-Universidad de Sonora, México.

GARCÍA, Marcelo. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. cáp 1: Estructura conceptual de la formación del profesorado. España: Ediciones Universitarias de Barcelona. Pág. 19-75

KAMHI L. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de “alto riesgo”. Revista Lectura y vida. Año 18. No. 4.

KUSSAMA, M. ANGELI, A. FERNADES, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. En la Revista Lectura y Vida. Junio.

LÓPEZ, Gladys y ARCINIEGAS, Esperanza (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle. Colombia.

MARTÍNEZ, María Cristina y otros. (2004). Discurso y aprendizaje. Cátedra UNESCO para la enseñanza de la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle. Colombia

MARTÍNEZ, María Cristina. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homo Sapiens.

RINAUDO, María Cristina y PAOLONI, Paola Verónica. (2002). Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad: aportes vinculados con la motivación situada. XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa. Obra proporcionada por: Universidad Católica de Córdoba. (En línea). Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/rinaudo.paoloni.pdf>

SALAZAR, A. (1991) La lectura abre espacios de libertad. Revista: perspectivas docentes. México No. 6.

SILVESTRI, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje. Comp: La argumentación razonada de la Cátedra UNESCO para la enseñanza de la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle. Colombia.

SILVESTRI, A. Y BALMAYOR E. (1999). Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección. Comp: Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad del Valle. Colombia.

SOLÉ, Isabel. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Revista Lectura y Vida. Año XVII. No. 4.

_____(1999). Estrategias de Lectura. Ed. Grao. España

VARGAS, Elaine. (1997). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: El alumno, el espacio de interacción y el profesor. Monografías.com. Sección. Educación. Argentina. (En línea). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos28/situacion-de-aprendizaje/situacion-de-aprendizaje.shtml>

VÁSQUEZ DE APRÁ, Alicia. (2001). Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad.: Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas Académicas Universitarias. Dpto. de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Luján. Argentina. (En línea). Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm>

_____(2003). ¿Alfabetización en la universidad? Hoja Aparte. Año XIV. N° 380. Edición Electrónica. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. (En línea). Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/380/dieci7.Html