

# CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Año 6. Número 12 / Julio-Diciembre 2009

ISSN 1814 - 4144

**LEER Y  
ESCRIBIR EN LA  
UNIVERSIDAD**



**PUCMM**

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra



# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

## CONTENIDO

- |  |         |
|--|---------|
| <b>1 EDITORIAL</b>   | Pág. 1  |
| <b>2 VOCES DE NUESTROS LECTORES</b>  | Pág. 2  |
| <b>3 VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA</b>  |         |
| <b>3.1 Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U y Argentina</b><br><b>Paula Carlino</b>   | Pág. 6  |
| <b>4 ECOS DESDE LAS FACULTADES</b>   |         |
| <b>4.1 La selección de los textos como estrategia de aprendizaje</b><br><b>David A. Capellán</b>   | Pág. 18 |
| <b>4.2 Leer y escribir en la universidad: desarrollo de competencias comunicativas e intelectuales</b><br><b>José Alejandro Rodríguez</b>  | Pág. 24 |
| <b>4.3 Investigación de casos dominicanos: herramienta de aprendizaje en el Seminario de Estrategia I y II de la carrera de Administración de Empresas</b><br><b>Rosa Ysabel Ruiz</b>                      | Pág. 29 |
| <b>4.4 Leer y escribir en la universidad: una experiencia personal</b><br><b>Ariosto Díaz</b>  | Pág. 33 |
| <b>4.5 Sondeo al profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura</b><br><b>Centro de Desarrollo Profesor al</b>   | Pág. 36 |
| <b>5 PASOS Y HUELLAS</b>   |         |
| <b>Entrevista a Elizabeth Narváez, Sonia Cadena y Beatriz Elena Calle, investigadoras y docentes de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali, Colombia</b>   | Pág. 40 |
| <b>6 NOTAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  |         |
| <b>Reseña del libro "Los elementos de la enseñanza de la escritura: un recurso para los instructores de todas las disciplinas" por Katherine Gottschalk &amp; Keith Hjortshoj</b><br><b>Martha E. Báez</b> | Pág. 47 |

Se agradece la divulgación para fines formativos. Los puntos de vista de los autores no expresan necesariamente la opinión del Consejo Editorial.



### Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 6 – Número 12  
Julio - Diciembre 2009  
ISSN 1814-4144

**Directora General**  
Ana Margarita Haché

**Directora Ejecutiva**  
Marta Vicente

**Consejo Editorial**  
Carmen Pérez  
Unidad Editorial,  
Comunicaciones Corporativas, PUCMM

Rosario Olivo  
Ciclo Básico, PUCMM, Santiago

Luz Eneida Rodríguez  
Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago

Elvira Lora  
Departamento de Comunicación Social,  
PUCMM, Santo Domingo

**Diseño y Diagramación**  
Thais de Andrade

**Impresión**  
Impresora Editora Teófilo, S. A.

Todos los ejemplares están en línea  
con el texto completo en  
[http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/  
CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/  
CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx](http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx)

La publicación aparece referenciada en el directorio de Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, en <http://www.latindex.unam.mx/> y en el directorio de revistas electrónicas de educación de la Organización de Estados Americanos (OEI) en [www.oei.es/oeivirt/revedu.htm](http://www.oei.es/oeivirt/revedu.htm)

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra  
Centro de Desarrollo Profesor al  
República Dominicana  
Santiago: 809-580-1962, Ext.: 4315  
Santo Domingo.: 809-535-0111, Ext.: 2270  
<http://www.pucmmsti.edu.do>  
E- mail: [cuaderno@pucmmsti.edu.do](mailto:cuaderno@pucmmsti.edu.do)



# EDITORIAL

La preocupación por la construcción de conocimiento en la Educación Superior a partir de procesos de lectura y escritura es común entre las comunidades universitarias interesadas por gestionar la calidad educativa de manera permanente. La creencia de que la formación de lectores y escritores universitarios está a cargo del profesorado de lengua al inicio de cada carrera ha evolucionado y se plantea con otra perspectiva.

En esta visión renovada se ha acuñado el término *alfabetización académica*, cuyo concepto se entiende como “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” (Carlino, 2005, p. 13). Se trata de ampliar la visión de la lectura y la escritura como un eje transversal de aprendizaje presente en todo el currículo que impulse al estudiantado, con la mediación del profesorado, a integrarse en una cultura disciplinar específica. Por consiguiente, se distinguen dos líneas de trabajo con respecto a la lectura y la escritura en la universidad: la vinculación a la enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas del plan de estudios y el desarrollo según las especificidades propias de las disciplinas, dados sus distintos modos de pensamiento.

La complejidad de asumir las destrezas de lectura y escritura como un eje transversal de aprendizaje implica, de hecho, abordajes múltiples. Por un lado, la conformación de un modelo curricular con engranajes organizativos para su implementación, complementado con políticas de gestión académica y, por otro lado, la existencia de programas permanentes de formación del profesorado.

Así, en vista del rol primordial que suponen las prácticas de lectura y escritura en la calidad educativa de nuestra Institución, Cuaderno de Pedagogía Universitaria busca difundir en la comunidad académica de la PUCMM la preocupación por una formación del estudiantado y del profesorado que parta de esta visión renovada. Para ello, se presenta el tema desde diversas geografías y modalidades textuales distintas procurando, en la medida de lo posible, abordar la mayor cantidad de aspectos.

Martha Báez, en el resumen que hace de un libro para la sección Notas Bibliográficas, nos permite conocer parte del trabajo que se realiza en el Knight Institute of Writing de la Universidad de Cornell. La obra, publicada en el 2004, refleja con claridad conceptual y sencillez comunicativa un esfuerzo institucional de cuatro décadas por prestar atención al rol integral que la escritura juega en el aprendizaje.

Aportando iniciativas latinoamericanas, la ponencia de la investigadora argentina Paula Carlino, en la sección Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria, es un documento que había sido publicado antes por la autora y que, a través de este medio, se pone de nuevo en circulación. El cuerpo de saberes construido en la Universidad de Cornell ha constituido una de las fuentes de información con que la autora ha estado impulsando investigaciones en la región para transformar las prácticas de lectura y escritura. Reflejo de ello, es la entrevista realizada para la sección Pasos y Huellas a las colombianas Elizabeth Narváez, Beatriz Calle y Sonia Cadena. Ellas nos relatan el valioso trabajo docente e investigativo en el que han estado involucradas y las proyecciones de futuros proyectos.

Con el interés de girar la mirada hacia nuestro contexto, en la sección Ecos desde las Facultades, los profesores de la PUCMM, David Capellán y José Alejandro Rodríguez, exponen en sus artículos sólidos argumentos lingüísticos que pueden orientar a los docentes universitarios sobre la importancia de medir y controlar el grado de dificultad de los textos asignados en clase. De esa manera, sería posible incrementar la efectividad de la lectura y la escritura como actividad para la comprensión y la producción.

También dos profesores de la PUCMM, Rosa Ruiz y Ariosto Díaz, nos ofrecen sus testimonios y reflexiones docentes sobre las iniciativas con que ellos han innovado en sus asignaturas en relación a la lectura y la escritura académicas. Fruto de los resultados, las ideas se han extendido hacia los Departamentos, sirviendo como pequeños motores que provocan nuevas reacciones.

Y, por último, desde el Centro de Desarrollo Profesional de la PUCMM se quiso poner a circular este número del Cuaderno haciendo un primer intento de dar a conocer en la Institución la situación sobre las prácticas de lectura y escritura de nuestro profesorado. Para ello, se realizó un sondeo entre docentes de Santiago y Santo Domingo con el interés de que los datos analizados puedan contribuir a que, también en nuestro contexto, se continúe trabajando por la calidad educativa tomando la lectura y la escritura como piedra angular.

En esencia, con esta publicación pretendemos que, entre todos y todas podamos soñar, pensar y proponer la PUCMM que queremos para, entonces, compartir, hacer y seguir creciendo. Por eso, en sintonía con las palabras finales de Paula Carlino en su artículo, “la universidad no necesariamente es como es sino que podría ser diferente”.

<sup>1</sup> Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.





## VOCES DE NUESTROS LECTORES

Retroalimentación recibida desde la comunidad académica sobre el ejemplar anterior  
“La evaluación profesoral: una vía para la calidad educativa”, correspondiente a enero-junio 2009

Queridas Ana y Mary:

He recibido el Cuaderno de Pedagogía. Me encantó. Uno de los aspectos que más valoro es el balance histórico de la experiencia, especialmente porque salen a relucir los aportes que han hecho otras personas.

Los artículos de reflexión, muy atinados. Felicito al CDP y a todo su equipo.

Un abrazo

**Mu Kien Sang**

Vicerrectora Académica, PUCMM, Recinto Santo Tomás de Aquino

Apreciada Ana Margarita:

El contenido de la última edición con el tema “La Evaluación Profesoral: una vía para la calidad educativa”, sirve de indicador para reconocer que el Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un medio de difusión y análisis de los principales ejes temáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema fue tratado desde un excelente marco conceptual; las memorias; las opiniones; las evidencias empíricas hasta la propuesta de un Plan de Mejora de la Evaluación Profesoral. Todo esto nos proporciona un valioso material para que las autoridades académicas inicien un proceso de socialización para que el profesorado y los estudiantes se empoderen de las variables que nos permitan seguir trillando el camino de la calidad educativa.

En espera de que el equipo que usted dirige siga contribuyendo con la propuesta de nuevos temas de discusión, le saludo,

**Ramón Pichardo**

Departamento de Humanidades, PUCMM, Campus de Santiago

Para comentar cualquier artículo puede referirse a: [cuaderno@pucmmsti.edu.do](mailto:cuaderno@pucmmsti.edu.do)

# LA VI PEÑA PEDAGÓGICA, UN ESPACIO ABIERTO AL DIÁLOGO

**Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan dos veces al año para compartir ideas y opiniones sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. El tema anterior fue “La evaluación profesoral: una vía para la calidad educativa” y las reuniones se llevaron a cabo el 11 y el 12 de noviembre de 2009, en Santiago y en Santo Domingo. A continuación reseñamos las ideas principales.**

## En Santiago

Uno de los asistentes comenzó el diálogo valorando positivamente el orden en que los artículos del ejemplar habían sido dispuestos: el primero contemplaba una perspectiva teórica contemporánea sobre el tema de la evaluación profesoral y luego se introducía a una pincelada histórica de la temática en la gestión académica y administrativa de la PUCMM. A partir de ahí se planteaban posiciones críticas sobre el quehacer institucional vigente en este sentido y se terminaba con una propuesta de mejora planteada desde el Centro de Desarrollo Profesoral (CDP), Unidad encargada de coordinar dichos procesos en la Universidad.

## Sobre la confiabilidad y la utilidad de la evaluación docente

El profesorado participante de la reunión otorgó una importancia clave a la evaluación docente que realiza la Institución, sin embargo, debatió ideas que contemplaban dos aspectos cruciales de la evaluación: su confiabilidad y su utilidad.

La confiabilidad, es decir, el nivel de credibilidad que la información recogida arroja sobre una realidad compleja como la docencia, fue analizada desde diversos elementos. Por un lado, está el rol de los actores que intervienen en el proceso. ¿Los estudiantes que evalúan a sus profesores tienen la capacidad para apreciar la multidimensionalidad de la docencia o sólo ven algunas facetas? ¿Son ellos objetivos en sus valoraciones o se sienten limitados a expresarse, condicionados por la calificación que recibirán? ¿El cuestionario que se está usando contiene indicadores suficientes para examinar integralmente la docencia o sólo se indaga sobre una parte del quehacer en las aulas?

Por otro lado, se discutió sobre la utilidad de la evaluación tal como se está haciendo ahora, es decir, para qué sirve, cuál es su sentido. Se tomó el título del ejemplar como referencia: “La evaluación profesoral, una vía para la calidad

educativa”. Si se quiere incidir directamente en la calidad, los profesores presentes se preguntaban qué beneficios o qué sanciones recibían si eran evaluados bien o mal. Sería lógico que existiera una conexión con la carrera docente, a partir de la cual los méritos pudieran acumularse. Sin embargo, se sabe que es más o menos el mismo grupo de profesores que se interesa en formarse a través del CDP. Ese grupo, a fin de cuentas, es tratado por la Institución sin distinción de los demás, que no toman iniciativas de integración institucional y de superación. En otro orden de cosas, los estudiantes, a quienes se les está dando el mayor poder de opinión, dicen que la Universidad no toma decisiones cuando un profesor no es bien evaluado. No obstante, es importante que desde la asignatura de Orientación Académica se siga creando conciencia al estudiantado en cuanto a su objetividad y para que coopere con el crecimiento de la Institución.

## Algunas incongruencias en el proceso y advertencias de cautela

Otros aspectos tratados se relacionan con incongruencias en el proceso mismo de la evaluación, en la forma en que se lleva a cabo. Por ejemplo, hay un ítem en el cuestionario que evalúa al profesorado en el uso de medios audiovisuales. Aunque es cierto que no todas las materias requieren estos recursos, hay que reconocer que el acceso a los mismos es limitado. Otro ejemplo de debilidad en el proceso es el de una profesora que relató que una clase suya fue observada por un colega, con fines evaluativos. Sin embargo, dicho profesor había sido uno de los peores docentes que ella tuvo en su carrera, como estudiante. El sentimiento que le quedó luego fue de frustración.

Además, siguiendo en la línea de las inconsistencias del proceso evaluativo, un profesor expresó que veía con asombro el trabajo titánico del CDP frente al hecho de que un 80% del profesorado está contratado sólo por asignatura, lo cual incide en su vinculación institucional. En el ejemplar del



Cuaderno al que se refiere esta Peña, se publicaron en la p. 32 las competencias del profesorado propuestas para un nuevo perfil. Este mismo profesor se pregunta cómo una persona pudiera acercarse a ese perfil bajo su condición contractual por asignatura, tomando en cuenta que su fuente principal de ingresos está fuera de la Universidad. Por tanto, si la Institución tiene altas expectativas de su profesorado debería plantearse otro tipo de políticas. Para ilustrar esta idea, se dio un ejemplo: en el contrato de un profesor por asignatura se estipula que en el pago por hora de docencia se incluyen los servicios de tutoría a los estudiantes e incluso, hay un ítem para este aspecto en el cuestionario de evaluación docente. ¿Pero, cuál es el espacio asignado para dar esa tutoría? Ante la ambigüedad, el profesorado se siente atado, no sabe cómo responder y busca soluciones mediadoras, en este caso, cumplir con las tutorías en la medida en que sea posible.

Luego de estas cuestiones debatidas, se habló de transferirlas hacia quienes tienen “la sartén por el mango”, es decir, a las personas de la Institución con la responsabilidad de tomar decisiones. No obstante, se hizo la advertencia de ser cautelosos en la forma de interpretar la evaluación, asignándole el carácter de herramienta imperfecta, con limitaciones para reflejar la complejidad de la realidad. El hecho de que se digiten y se comuniquen en línea sólo los promedios numéricos de los ítems es parte de esta fragilidad en la interpretación. Muchas veces los estudiantes son más explícitos en las respuestas abiertas, las cuales quedan a disposición del profesorado en los archivos del CDP, en caso de que haya interés en leerlas. Probablemente existe ahí mucha información que no está siendo debidamente canalizada.

### **Revisando el pasado**

Dado el peso histórico que el tema de la evaluación docente tiene en la PUCMM, la conversación tendió a volver la mirada al pasado, en tono nostálgico. Se dijo que antes se vivía un relevo profesoral, en el que los colegas de mayor edad cooperaban con los nuevos y que la evaluación no era vista mayormente como una fiscalización. Se retomó el ingente trabajo de las y los directores anteriores del CDP para ayudar a forjar una Institución que constituyó un ejemplo para el país en la evaluación docente.

Por tanto, al admitir la labor realizada en el pasado, el grupo se preguntaba sobre las razones que contribuyeron a detener los procesos; por ejemplo, a transformar y a adecuar el Reglamento del Profesorado y de Carrera Docente según el nuevo contexto de profesores por asignatura y otras condicionantes actuales. Esta interrupción en el tiempo

quizás ha afectado la frescura de la comunidad académica; hay que reconocer que los espacios y las oportunidades de contacto y confraternidad se han reducido con respecto a otras épocas.

### **¿Qué se puede mejorar?**

Los representantes del CDP que estaban presentes retomaron las ideas que se publicaron en el artículo sobre el Plan de Mejora de la evaluación profesoral en la PUCMM: los actores que deben participar en el proceso, la nueva tendencia de la Educación Superior a evaluar por competencias, los perfiles del profesorado y del estudiantado que se derivan de las competencias y el nuevo cuestionario propuesto. Asimismo, los portafolios de auto-evaluación, la vinculación de la evaluación con el plan de formación y la necesidad de diseñar políticas y procedimientos que puedan ser meta-evaluados constantemente.

Al escuchar estos planteamientos, un profesor advirtió que los procesos de mejora de la evaluación docente van más allá de las intenciones y el trabajo realizado por un grupo de personas. Es más bien un proyecto de nivel macro que vincula y compromete a la Institución en su totalidad, como el centro en la mira de un lente que debe ser enfocado por todos, no por uno solo.

De todas formas, en el grupo se mencionaron logros en la mejora de la evaluación docente que están saliendo a la luz. Por ejemplo, los pasos que se están dando para coordinar la evaluación docente en línea, lo cual dotará de mayor sentido a la parte cualitativa de la información en el cuestionario. También, las decisiones que se están tomando para incluir la evaluación del Director Departamental, de manera que se comunique junto con la del estudiantado según los pesos porcentuales correspondientes. Y, sin duda, el apoyo de la Universidad a la formación pedagógica y disciplinar de su profesorado, a través del CDP, de manera permanente.

Por último, se debatió el tema de la comunicación dentro la Institución, entre las diferentes instancias, entre los diferentes actores. Todo proyecto que se lleve a cabo de manera conjunta requiere de canales precisos y efectivos de comunicación, que hagan posible la participación activa, la motivación grupal, el consenso, la toma de decisiones. Es preciso tomar en cuenta la mejora de dichos canales, ya sea de tipo tecnológico, de espacio y tiempo, de políticas que se hagan públicas, así como de información que circule con rapidez y de manera fluida.

## En Santo Domingo

### Para tener en cuenta

El grupo de profesores que estuvo presente en la Peña de Santo Domingo otorgó un gran valor a que en la PUCMM se evaluara la docencia. Sin embargo, plantearon un conjunto de aspectos que ameritaban ponderación por parte de la comunidad universitaria.

En primer lugar, consideraron que es preciso relativizar siempre los resultados obtenidos, tanto en los elogios a la docencia de un profesor-a, como en las críticas directas. Esto así, porque los números no son el lenguaje más veraz para juzgar el quehacer de una persona. Muy fácilmente las opiniones de un estudiante están sesgadas por sus emociones, sobre todo cuando el cuestionario es llenado cerca de las fechas de exámenes.

Un profesor relataba que, en sus 17 años dentro de la Institución, siempre había visto el mismo formulario. Ella alegaba que las mentalidades han cambiado, la forma en que el estudiante aprende no es la misma, tampoco cómo el profesor enseña. Por ejemplo, antes era el profesor el que hablaba solamente, ahora los estudiantes se involucran constantemente. Otra profesora expresó que, cuando leyó el Cuaderno, se preguntó en qué momento del proceso se perdieron los elementos de la evaluación docente presentes desde el inicio y por qué. También le preocupaba la relación que debía existir entre la evaluación y el Modelo Pedagógico de la Universidad o entre la evaluación y la carrera docente, pues no le constaba que en el diseño vigente este punto estuviera claro.

Se conversó, además, sobre la anécdota relatada por una docente recién contratada. Ella relató que cuando era estudiante de una Maestría en la Institución, todos los compañeros se pusieron de acuerdo en evaluar muy duramente a una profesora que no consideraban adecuada para el nivel de Maestría. Con el tiempo, vieron que la Universidad no tomó ninguna decisión al respecto y aún dicha profesora continuó dándoles clases cuando llegaron al anteproyecto de tesis. La docente de esta anécdota acababa

de terminar el Diplomado en Pedagogía Universitaria y se sentía muy agradecida y aliviada de haber cursado este programa antes de comenzar a impartir clases.

### Apoyo a la Institución y algunas sugerencias

El grupo aprobó varias medidas que se llevan a cabo y sugirió el establecimiento de otras. Por una parte, defendió el hecho de que a todos los docentes nuevos se les entrega un formulario de evaluación para que conozcan cómo serán evaluados. También estuvo de acuerdo con el peso de los porcentajes que se pretende asignar a la evaluación de los diferentes actores, lo cual aparece en la p. 33 del ejemplar del Cuaderno que se estaba discutiendo. Asimismo, consideraron muy positiva la obligatoriedad (aún no escrita formalmente en las políticas universitarias) de que el profesorado de nuevo ingreso participe en el Diplomado en Pedagogía Universitaria. Como ejemplo de buenas prácticas que se están implementando, mencionaron el acompañamiento que coordina el Departamento de Lingüística Aplicada para introducir un nuevo programa en las asignaturas de Inglés. El profesorado está visitándose mutuamente en las horas de clase para intercambiar apoyo y formación, por lo que la experiencia está siendo muy alentadora.

Como elementos de avance, el grupo sugirió hacer más claros los procedimientos de retroalimentación de la evaluación, modificar los ítems del cuestionario a medida que el estudiante progresa en su carrera y, a la vez, variar los cuestionarios según la disciplina en la que se está evaluando la docencia. Asimismo, se apoyó con entusiasmo el paso de la evaluación impresa hacia la evaluación en línea. Los sobres y los formularios físicos, en efecto, deberían ser ya cosa del pasado. Y, finalmente, lo que el grupo consideró más importante que todo es trabajar en crear conciencia sobre otras modalidades de evaluación en la Institución: por el Director, por pares y la auto-evaluación. No se trata, pues, de levantar muros de incomunicación alrededor de las aulas, como en las ciudades romanas, se trata, más bien, de trabajar como docentes de pensamiento sistémico y colegiado, buscando una ética en la acción.







## VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

# PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: LOS CASOS DE AUSTRALIA, CANADÁ, E.E.U.U. Y ARGENTINA<sup>1</sup>

Paula Carlino\*

### Resumen

Se presenta un estudio cualitativo que contrasta las formas de ocuparse de la enseñanza de la escritura en universidades anglosajonas y argentinas. Los datos, predominantemente documentales, fueron recogidos entre 1999 y 2002. Las diferencias encontradas conciernen a qué se hace (si y cómo se ocupa la universidad de enseñar a escribir) y cómo se lo fundamenta (naturaleza y función atribuidas a la escritura, concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, y sobre los estudiantes universitarios). Este estudio comparado puede aportar al diseño curricular de los estudios superiores y a la planificación de acciones de desarrollo profesional docente.

### Palabras clave

universidad, escritura, enseñanza, escribir a través del currículum, educación comparada

### Introducción<sup>2</sup>

Uno de los rasgos más típicos de la educación universitaria, particularmente en las Ciencias Sociales, es estar organizada alrededor de textos y de autores<sup>3</sup> (Carlino, 2003 c; Vélez, 2002). A pesar de ello, no ha sido habitual en nuestro entorno convertir en objeto de reflexión sistemática estas circunstancias y, menos, sostener las prácticas de producción escrita y análisis de bibliografía como objetos de enseñanza. Sólo recientemente la escritura y la lectura han comenzado a reclamar la atención de nuestras casas de estudios superiores.

Es posible rastrear algún antecedente que data de 15 años, antecedente surgido de los especialistas en Letras y circunscrito al primer año universitario (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988). Entonces, se creó el primer Taller de Escritura, de cursado optativo, vinculado con la asignatura Semiología

del CBC en la UBA, muy posteriormente se estableció como obligatorio aunque sólo para los cursantes de esta materia (Arnoux *et al.*, 1998); asimismo, otras universidades también comenzaron a contemplar al inicio de unas pocas carreras talleres similares.

Pero no ha sido hasta hace menos de un lustro que la lectura y escritura comenzaron a ser pensadas en las universidades argentinas como actividades centrales de nuestras culturas académicas (Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2001). Es probable que el intento de abordar la escritura universitaria como campo de teoría y acción tenga varias raíces. Arriesgo dos: a) la enseñanza reflexiva de algunos docentes, que vislumbraron la necesidad de acompañar a los alumnos en la producción y análisis de textos de sus materias, reconociendo su relevancia para el aprendizaje de sus asignaturas (entre otros, Libedinsky, 1998;

<sup>1</sup> Este artículo ha sido presentado como comunicación libre y editado en las Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* recibió la autorización de la autora para que el artículo fuera publicado nuevamente.

\* Doctora en Psicología, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, Argentina. Autora de numerosas publicaciones sobre la formación de lectores y escritores en los distintos niveles educativos. Trabaja actualmente en los temas: "escribir a través del currículum", "alfabetizaciones académicas", "escritura y desarrollo profesional de docentes" y "culturas que forman investigadores".

<sup>2</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual 2005-2006, PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por el CONICET.

<sup>3</sup> En este contexto, "texto" y "autor" designan los materiales bibliográficos que reciben los alumnos y las "autoridades" en el campo disciplinar respectivo que habitualmente los escriben, tanto como los productos escritos elaborados por los estudiantes y su condición de productores de tales textos.



Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996) y b) la comprobación extendida de que uno de los factores del desgranamiento de la matrícula universitaria son las dificultades de los estudiantes para participar en las prácticas lectoescritoras que proponen las cátedras, habitualmente de forma implícita, a través de las cuales son evaluados (por ejemplo, Araujo et al., 2004; Barbabella et al., 2004).

En esta ponencia analizo las formas de ocuparse de la escritura y las ideas que las sustentan, en universidades argentinas y anglosajonas. Es decir, contrastaré algunos rasgos de las culturas de estos mundos académicos en torno a la producción de textos por parte de los universitarios<sup>4</sup>.

## Método

### Muestra

Unidades académicas vinculadas con la enseñanza de la escritura, correspondientes a 12 universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas.

### Corpus de análisis

El corpus de análisis es predominantemente documental, recogido durante la visita a tres universidades anglosajonas entre 1999 y 2001, a través de la consulta en 2001 y 2002 de los sitios de Internet de las universidades, y proveniente de actas de congresos educativos y de artículos publicados por docentes de estas universidades. Los documentos impresos o virtuales analizados consisten en: programas de carreras y de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, orientaciones de las cátedras hacia alumnos, consignas de exámenes y monografías, grillas de evaluación, registro de propuestas didácticas, materiales elaborados por los Centros de Escritura para alumnos y docentes, recomendaciones sobre distintos aspectos del proceso de escribir y de los textos académicos, recomendaciones didácticas para incluir la escritura en las cátedras, etc).

Estos documentos se complementaron con entrevistas a responsables de los programas de escritura de las universidades anglosajonas visitadas, conversaciones informales con algunos docentes y encuestas a estudiantes argentinos realizadas en 2000 y 2001.

## Resultados

Aunque en las universidades analizadas hay variaciones intrainstitucionales lo mismo que intranacionales, es posible observar ciertas tendencias por países. Si tuviéramos que establecer una gradación desde las universidades que han

desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla, habría que ubicar en el primer y segundo lugar a las estadounidenses y australianas, respectivamente. La diferencia no es sólo de cantidad (generalidad, intensidad, cobertura) sino de a quién se atribuye la incumbencia: la responsabilidad por la escritura puede ser asignada a los alumnos o a su formación previa y, entonces, las acciones tienden a ser remediales (lo que empieza a ocurrir en Argentina) o bien las instituciones pueden asumir una responsabilidad compartida entre sus distintos actores (Carlino, 2004 b y e) y, por ello, favorecer a través de diversos canales que todas las cátedras integren la escritura de los contenidos disciplinares como parte de la enseñanza de sus disciplinas.

Las universidades de EEUU llevan un siglo en el cual se enseña a escribir para la academia, inicialmente en las universidades de *élite*, formadoras de la clase dirigente y, desde hace dos décadas, de modo crecientemente generalizado (Berlin, 1990; Carter et al., 1998; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990). Esta expansión se origina en el movimiento *writing across the curriculum*, que ha vinculado la escritura al aprendizaje de todas las materias. En la actualidad, la mayoría de universidades norteamericanas cuenta con un "programa de escritura" del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de la escritura a lo largo y ancho de los estudios universitarios. En Canadá, se han realizado algunas aproximaciones tomando como modelo las experiencias del país vecino aunque sin su extensión e intensidad.

Por su parte, las universidades australianas sostienen desde hace una década y media "centros de escritura y aprendizaje" desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización académica. Muchas de ellas han desarrollado políticas específicas para promoverla, a través de estatutos, recursos, formación de sus docentes y organización periódica de foros científico-académicos sobre el tema.

Las universidades argentinas hasta hace cinco años generalmente se despreocupaban por la escritura de sus estudiantes, con escasas excepciones. Desde entonces, puede notarse una incipiente preocupación por la escritura (y lectura) de los universitarios, con acciones al ingreso de las carreras, concebidas generalmente como remediales, con cobertura reducida, y sin estar insertas en la estructura curricular de las carreras, lo cual permitiría sostenerlas en el tiempo; sin embargo, es de destacar el creciente interés por el tema y el compromiso de algunos equipos docentes que

<sup>4</sup> El material de análisis de esta ponencia proviene de otros trabajos publicados (Carlino, 2002, 2003 a, 2003 b, 2003 d, 2004 d y 2005 b) aunque no ha sido hasta ahora puesto en relación del modo en que se presenta aquí.

ensayan propuestas a pesar de contar con escaso apoyo institucional.

Detallaré a continuación las prácticas de enseñanza que se ocupan de la escritura en las universidades estudiadas y luego mostraré cómo se justifican a través de las representaciones que las sustentan. El listado de qué universidades precisas fueron estudiadas aparece en Carlino (2005b), lo mismo que un análisis cuantitativo de las modalidades de enseñanza de la escritura que sostienen.

## ¿Qué hacen las universidades respecto de la enseñanza de la escritura?

### Universidades anglosajonas

Las universidades australianas y norteamericanas, y en mucho menor grado las canadienses, llevan a cabo diversas prácticas curriculares en torno de la escritura de los universitarios. Éstas consisten no sólo en diferentes sistemas organizativos que se ocupan de enseñarles a escribir sino que incluyen acciones formativas para los docentes de las distintas cátedras y también desarrollos de políticas educativas vinculadas con la escritura. Es posible distinguir varios sistemas con los cuales las universidades estudiadas se hacen cargo de la enseñanza de la escritura académica:

- a. **Cursos específicos** de escritura académica, semejantes a nuestros talleres de escritura pero insertos en la estructura curricular de todas las carreras (obligatorios) e impartidos en uno o más niveles de los estudios superiores, en el 95% de las universidades de EEUU (Moghtader et al., 2001).
- b. **Centros de Escritura o Unidades de Escritura y Aprendizaje, que brindan un servicio de "Tutores de escritura"**: estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados para recibir las consultas de los alumnos, quienes acuden con los borradores de sus trabajos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios críticos y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos (EEUU –Harper et al., 1999, Canadá; en Australia Chanock, 2004 no son estudiantes sino docentes profesionales con el cargo de "consultores en competencias lingüísticas y académicas" LAS advisers).
- c. **Sistema de "Compañeros de escritura en las materias"**, con el mismo perfil y tareas que los tutores, pero que funciona dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan; para ello, las asignaturas que los incorporan han debido cambiar los modos y los tiempos de escritura propuestos para hacer lugar a la revisión y reescritura de las monografías (EEUU) (Anson y Hightower, 1997).

d. **"Materias de escritura intensiva"**: adaptación de diversas asignaturas existentes, que han incluido la enseñanza de la producción escrita junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos y, por ende, han modificado sus programas para hacer lugar en sus *curricula* al trabajo directamente relacionado con el escribir (EEUU, Australia). Para ello, los docentes han contado con orientación y asesoramiento del Programa de Escritura (denominación dada en EEUU) (Hilgers et al., 1999; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003) o de la Unidad de Escritura y Aprendizaje (denominación australiana) de la Universidad. En Australia, específicamente, estas materias se centran, alternativamente, en dos ejes:

- las actividades de lectura y escritura pueden estar contempladas como *estrategias de estudio* de los contenidos disciplinares (por ejemplo, Chalmers y Fuller, 1996);
- la lectura y la escritura pueden ser incluidas como *prácticas específicas de las comunidades científicas y profesionales* a las que aspiran a ingresar los estudiantes (por ejemplo, ayudándoles a organizar una jornada científica y preparar para ello comunicaciones escritas, haciéndolos actuar como revisores de los escritos de sus compañeros en una actividad que emula el sistema de evaluación de pares que se realiza en el ámbito académico, enseñándoles a presentar un informe técnico ante los requerimientos de una empresa simulada, etc.) (entre otros, Legget, 1997; Zadnik y Radloff, 1995).



Aparte de estos sistemas con los que se brinda enseñanza a los estudiantes, las universidades anglosajonas indagadas han desarrollado otras estructuras, canales y/o modos que favorecen que las cátedras se ocupen de la escritura académica:

- e. Centros de escritura o Unidades de Escritura y Aprendizaje sostenidos por las universidades, con recursos documentales (impresos y electrónicos) para docentes, además de alumnos (EEUU, Canadá, Australia). Entre los documentos ofrecidos, se ponen a disposición de los docentes el registro de experiencias de buenas prácticas de cátedra y sus materiales curriculares, por áreas disciplinares (EEUU).
- f. Servicio de orientación a docentes: trabajo interdisciplinario entre docentes especialistas en sus áreas curriculares y docentes especialistas en escritura, enseñanza y aprendizaje; se ofrecen asesorías y cursos (EEUU –Gilliland, 1997, Australia –Chanock, 2003, Canadá; como analizo más abajo, esta modalidad también se observa en Argentina aunque con mucha menor frecuencia).
- g. “Enseñanza en equipo” (entre docentes de una asignatura y consejeros en escritura y desarrollo académico), con responsabilidad cedida progresivamente a la cátedra (Australia) (Cartwright y Noone, 2000; Chanock, 2000; Skillen y Mahony, 1997; Skillen et al., 1998).
- h. Estímulo y reconocimiento a cátedras para que integren la enseñanza de la escritura:
  - Subsidios a proyectos de innovación educativa que integren la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras (Australia; esta modalidad también se observa en algún caso aislado en Argentina).
  - Asignación de más auxiliares docentes por número de alumnos a asignaturas que integren la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras (EEUU; también en algún caso aislado en Argentina).
  - Sistema de promoción en la carrera docente que pauta como antecedente significativo el haber integrado la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras de los concursantes (Australia).
- i. Estatutos universitarios que reconocen la importancia de la alfabetización académica, asignan responsabilidades a todos los estamentos, crean canales y destinan recursos

para ayudar a sostenerlas (Australia) o establecen la enseñanza de la escritura dentro del currículum de todas las carreras (EEUU) (para una transcripción y análisis de uno de estos estatutos, véase Carlino, 2004 b).

- j. Organización sistemática de foros científico-académicos y publicaciones sobre el tema (Australia, EEUU).
- k. Inclusión del “desarrollo profesional docente”, como uno de los cuatro pilares de la actividad universitaria, junto con la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, los estatutos promueven, a través de la asignación de tiempos, fondos y servicios de asesoramiento, la formación continua de su profesorado (Percy y Skillen, 2000). En muchos casos se ha dado origen a serios proyectos de investigación-acción (Australia) concernientes a la inclusión de la escritura en las diversas asignaturas<sup>5</sup>.

### Universidades argentinas

A diferencia del panorama encontrado en las instituciones angloparlantes, en la mayoría de las universidades argentinas, la escritura permanece como una práctica omnipresente pero inobservable, práctica que se exige pero que no suele ser objeto de enseñanza. Existen, sin embargo, dignas excepciones, incrementadas en los últimos años, que son interesantes de destacar porque comienzan a hacer notar la necesidad de ocuparse de la escritura de los universitarios y, por ello, podrían constituirse en una vía para el cambio:

- 1. En algunas universidades, y sólo para algunas carreras, se han creado talleres de escritura y/o cursos de formación en el estudio, destinados a los ingresantes (por ejemplo, Di Stefano y Pereira, 2004, Fernández et al., 2004; Muñoz, 2001). Si bien en unos pocos casos, estas asignaturas introductorias han llegado a formar parte del currículum de las carreras, en la mayoría no ocurre esto sino que funcionan como apéndices de éstas o dependientes del Rectorado o Decanato, implementados con recursos temporales y concebidos por las universidades como asignaturas remediales, para favorecer la homogeneidad estudiantil y frenar el desgranamiento de la matrícula de los primeros años. A mi juicio, estos cursos así como la mayoría de acciones separadas de las asignaturas centrales de las carreras son muy valiosos en tanto convierten a las prácticas de escritura en objeto de reflexión y enseñanza pero son insuficientes y

<sup>5</sup> La experiencia de una universidad del Reino Unido (Murray, 2001), fuera de esta muestra, resulta interesante de incluir: en ella, se han implementado talleres de escritura académica y científica, destinados a docentes, para enseñarles a escribir para publicar. Sobre el final de estos talleres, se reflexiona acerca de la escritura de los alumnos y su aprendizaje y sobre las distintas funciones que escribir podría cumplir en las cátedras. Es decir; los docentes que allí asisten lo hacen atraídos por la conciencia de sus propias dificultades para escribir en el mundo académico y, sólo como consecuencia de comenzar a abordar sus propias necesidades educativas, comienzan a pensar en el valor potencial de la escritura en sus prácticas de enseñanza en el grado universitario. Esta toma de conciencia, también la he notado yo misma con los docentes que asisten a los talleres de escritura de tesis de posgrado, que coordino en diversas universidades argentinas (Carlino, 2005 c).



potencialmente riesgosos, ya que pueden dar lugar a la despreocupación del resto de las asignaturas creando la ilusión de que “se ha hecho algo con la escritura de los alumnos” para realmente no hacer lo necesario. En ciertos casos<sup>6</sup>, estos cursos corren otro riesgo: ser percibidos por los alumnos como irrelevantes para su formación, en tanto están separados de las asignaturas que contienen los temas que ellos han elegido estudiar. Los alumnos también suelen percibir el lugar de irrelevancia que la propia universidad les asigna: sosteniendo estos cursos sólo al inicio de los estudios, con expertos en el tema de la escritura pero ajenos al conocimiento de las disciplinas centrales de sus carreras.

2. Apartir de que en los últimos años el Ministerio de Educación nacional y el Consejo Federal de Educación han comenzado a preocuparse por el tema de la alta tasas de desgranamiento y a percatarse de la desarticulación entre la escuela media y la universidad, se han creado programas jurisdiccionales para favorecer la retención estudiantil de los ingresantes universitarios. Muchos de estos programas señalan a la lectura y escritura como una fuente de dificultad para los alumnos y, por tanto, como factor de fracaso y deserción estudiantil. Por ello, se han financiado acciones “bisagra” entre ambos niveles educativos, que tienen por objeto la enseñanza de la escritura. Entre ellos, se observa la edición de material bibliográfico sobre lectura y escritura para ingresantes (por ejemplo, Galvalisi, Novo y Rosales, 2004) y, en algún caso, para docentes secundarios y del primer año de universidad (Lacón y Ortega, 2003 y 2004), siendo escasa la orientación presencial prevista para que los usuarios de estos materiales sepan cómo aprovecharlos. A mi juicio, aunque la calidad bibliográfica de estos insumos sea excelente, su utilidad es relativa ya que, además de

que les cabe la crítica formulada al final del punto previo, los alumnos (y también los docentes) no saben convertir por cuenta propia en saberes procedimentales los saberes declarativos contenidos en estos libros. Desprovistos de un ámbito en donde poner en práctica estos conocimientos teóricos y recibir retroalimentación, estos materiales no suelen servir para aprender las prácticas de escritura a las que se apunta.

3. Otro ejemplo de los programas de retención y/o articulación mencionados, son el sistema de tutores, que algunas universidades han puesto en funcionamiento: tutores de lectura (Sola Villazón y de Pauw, 2004) y tutores para la retención estudiantil (Barbabella et al., 2004). Aunque originales y prometedores, ya que acompañan de cerca a los alumnos, estos programas son extrínsecos a las carreras, están destinados, en algunos casos, sólo a los estudiantes de los primeros años, suelen sostenerse con fondos extraordinarios y con el compromiso personal de quienes hoy están al frente de ellos, es decir, no tienen garantizada su continuidad.

4. En otros casos, también se puede observar acciones llevadas a cabo por cátedras generalmente vinculadas con la educación, la psicología o las ciencias del lenguaje, que han comenzado a integrar la enseñanza de las prácticas de escritura correspondientes a la enseñanza de sus contenidos conceptuales. Son acciones emprendidas sin apoyo institucional pero gracias al convencimiento individual de sus docentes, quienes además han desarrollado conciencia de que es preciso documentar estas experiencias para hacerlas visibles al resto de la comunidad universitaria (Carlino, 2001 y 2005 a; Padilla de Zerdán, 2003; Rinaudo et al., 2003; Vázquez et al., 2003, entre otros).



<sup>6</sup> Por ejemplo, en los cursos dados por especialistas en letras y en educación destinados a ingresantes en Veterinaria, según me han comentado personalmente los docentes a cargo de ellos en una universidad nacional.

5. Otras experiencias corresponden a instancias de desarrollo profesional docente que algunas unidades académicas ofrecen a los profesores y auxiliares interesados. Son talleres en donde se trabaja la relación de la escritura (y la lectura) inherente a la enseñanza y al aprendizaje de todas las materias. Si bien su planteo resulta muy interesante y promisorio, sin embargo también funcionan a costa del compromiso de quienes están al frente de ellos, con insuficiente relevancia, continuidad y apoyo institucionales (por ejemplo, Benvegnú, 2004; Flores y Natale, 2004; Marucco, 2004).

A pesar de la creciente preocupación por el tema de la escritura en las universidades argentinas, puede notarse que las acciones señaladas no tienen un alcance general, suelen quedar a cargo de los primeros años y de asignaturas específicas, están planteadas por fuera de los programas de las carreras, se llevan a cabo con financiación ocasional o tienden a “depositar” la solución del problema en una única instancia (curso, material bibliográfico), llevando implícitamente el mensaje de que la institución se ocupa del tema y libera al resto de la comunidad universitaria de tener también que hacerse cargo. No obstante, al ser relativamente nuevas estas prácticas (tienen menos de cuatro años de existencia), es posible que en algunos casos funcionen como iluminadoras del camino para el resto de la universidad y, por tanto, tengan en el futuro alguna continuidad y expansión.

### **¿Cómo se representan las universidades estudiadas la enseñanza de la escritura, es decir, qué piensan y dicen acerca de ella?**

En este apartado, analizo las ideas o representaciones sobre la escritura académica, y su enseñanza y aprendizaje en las universidades estudiadas. Debe entenderse que estas concepciones no son uniformes en cada universidad como un todo sino que, más bien, fundamentan las acciones llevadas a cabo por ciertos sectores o justifican, tácitamente, la despreocupación por el tema. Es decir, las formas de entender la naturaleza y función de la escritura, y su enseñanza y aprendizaje, no son compartidas por todas las unidades académicas de una universidad, en ninguno de los países indagados.

Estas concepciones pueden analizarse en forma polar, parangonando dos modos contrapuestos de enfocar la producción y comprensión de textos de los universitarios. En cada universidad predomina uno u otro de estos modos y es posible apreciar que las altas casas de estudio de unos u otros países se acercan más o menos a una de las concepciones. Por ello, la forma de exposición no se realizará por países sino a través del contraste de las ideas, aunque

podrá notarse que las universidades de EEUU y Australia, las que *más se ocupan* de la enseñanza de la escritura, adhieren en mayor grado a las ideas *menos aceptadas y menos frecuentes*.

Ahora bien, conviene justificar la razón de incluir las ideas en este estudio comparado. Las prácticas de enseñanza predominantes en un país integran su “cultura académica”. Por ello, para contrastarlas, no alcanza con describir lo que se hace (el lugar que ocupa la escritura en la enseñanza universitaria, en este caso) sino que es preciso también abordar las representaciones que subyacen a estas prácticas, dado que toda cultura tiene una manifestación material y fáctica imbricada con una ideología determinada (conocimientos, supuestos, creencias, valores) (Carlino, 2004 a y 2004 c). Estos sistemas de ideas no son sólo consecuencia de las prácticas sino que interactúan con éstas productivamente dado que tienen por efecto convertir en normal y natural lo que no es sino una perspectiva entre otras. Por ello, las re-presentaciones, que son intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, inciden efectivamente en las prácticas, es decir, las orientan hacia determinadas acciones:

“Las representaciones poseen una fuerza motivacional porque no sólo etiquetan y describen el mundo sino que también promueven objetivos (conscientes e inconscientes) y producen deseos” (Strauss, 1992, citado por Curry, 2002).

Según el sociolingüista Gee, estos sistemas de ideas crean las condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

“Las ideas no sólo reflejan la ‘realidad’ sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirla[...]. Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales” (Gee, 1990: 8 y 23)

Es posible analizar estas ideas en cuatro ejes: a) naturaleza y función atribuida a la escritura académica, b) concepción de su aprendizaje, c) concepción de su enseñanza, d) concepción acerca de los estudiantes universitarios. Dadas las limitaciones de espacio de la presente ponencia, sólo dejaré esbozadas las opciones en los respectivos cuadros, según el contraste entre las ideas más *habituales*, que justifican implícitamente *despreocuparse* por la escritura en la universidad (en la columna izquierda) y las ideas más *infrecuentes* (columna derecha), que suelen fundamentar explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad en los casos en que esto ocurre (predominantemente en EEUU y Australia). (Puede consultarse Carlino 2005 a y 2005 b para un desarrollo de estas concepciones.

**Cuadro No. 1**  
Naturaleza y función atribuidas a la escritura

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
La escritura (y el lenguaje) es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.	La escritura (y el lenguaje) es considerada como un conjunto de prácticas situadas socialmente e inscritas ideológicamente. Cada práctica conforma un género discursivo.
La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe.	La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable.
Escribir se concibe como labor instantánea.	Escribir se piensa como un proceso recursivo que precisa tiempo.
La escritura es concebida como actividad monológica.	La escritura se entiende como actividad dialógica (retórica, porque apunta a un lector, e intertextual porque parte de textos de otros y contribuye al acervo común)
Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto.	Se reconoce que existe una especificidad en la escritura en cada ámbito, dependiente de los modos de pensamiento de cada cultura disciplinar. Escribir no es una técnica universal sino lo que se hace en diversas prácticas sociales de forma diferente, según propósitos y relaciones entre emisores y destinatarios.

**Cuadro No. 2**  
Ideas sobre el aprendizaje de la escritura

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad ya que se supone que hacerlo implica aplicar a este contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente.	Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes a otros ámbitos. Aprender a escribir en la universidad es necesario porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios en la identidad de quienes provienen de otras culturas.
Si hubiera que aprender a escribir del modo en que se lo hace en la universidad, se trataría de una adquisición espontánea	Aprender a escribir para cada asignatura universitaria requiere enseñanza explícita acompañada de acciones institucionales para que los docentes puedan llevarla a cabo.



### Cuadro No. 2

#### Ideas sobre el aprendizaje de la escritura

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene.	Saber escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe disciplina, propósito, destinatario y según la posibilidad de recibir orientación sobre cómo hacerlo.

### Cuadro No. 3

#### Ideas sobre la enseñanza de la escritura

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Si se enseña a escribir es a través de un programa compensatorio, concebido remedialmente para quienes debieron aprenderlo antes.	Se asume una responsabilidad institucional para convertir en objeto de enseñanza las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento.
La enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es asunto de especialistas.	Se asume un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como institución para enseñar a escribir en la academia.
La evaluación está dissociada de la enseñanza: se exige escribir pero no se enseña. Los alumnos escriben para demostrar el saber y no para desarrollarlo.	La evaluación de la escritura se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura y se enseña a escribir teniendo en cuenta el punto del vista del lector. Los alumnos escriben para elaborar y repensar lo sabido y no sólo para dar cuenta de lo estudiado.

### Cuadro No. 4

#### Ideas sobre los estudiantes universitarios

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Los universitarios deben ser autónomos por ser adultos. Por tanto, no debieran precisar ayudas pedagógicas para escribir.	Los universitarios son co-responsables por su aprendizaje de la escritura pero necesitan orientación explícita para ingresar a nuevas culturas académicas, ya que son recién llegados a ellas.

## Conclusiones

En este trabajo he contrastado las prácticas y representaciones sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior de 125 universidades australianas, canadienses norteamericanas y argentinas. He mostrado que las diferencias principales pueden establecerse entre los dos primeros países y el último.

En las altas casas de estudio de EEUU y Australia, la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica está consolidada, al menos en muchas de sus unidades académicas, lo mismo que las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras. Con dos tipos de argumentos, se plantean la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. El argumento a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia ya que elaborar un texto exige una máxima actividad (Carlino, 2005 a; Gottschalk y Hjortshoj, 2004). El argumento b) señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, lo cual es necesario para ingresar a la cultura escrita de ese campo de estudios (Bogel y Hjortshoj, 1984).

En cambio, en Argentina es muy reciente la preocupación institucional por la escritura de los universitarios, son escasas las acciones que se ocupan de su enseñanza, suelen circunscribirse a los primeros años, depositarse en materias específicas (en vez de compartir la responsabilidad entre todas las asignaturas), solventarse con financiación discontinua, impartirse fuera de la estructura curricular de las carreras y quedar a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento institucional. En las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, en los pocos casos en que lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio.

Sin embargo, en Argentina, la preocupación por la retención de los alumnos en la universidad ha comenzado a mostrar la asociación entre las dificultades lectoescritoras y el desgranamiento y rezago estudiantiles (por ejemplo, Barbabella et al., 2004; Araujo et al., 2004). Tomarse en serio esta relación, así como aprovechar los resultados de las investigaciones internacionales sobre aprendizaje y escritura en la universidad, llevará a plantearse

una agenda política, institucional y curricular, de mayor alcance en cuanto a integrar la enseñanza de la escritura en el conjunto de las cátedras universitarias. No hacerlo tiene consecuencias: implica consentir la exclusión de buena parte de los ingresantes, especialmente de los que provienen de culturas familiares diferentes a la universitaria.

¿Cuál sería el camino para evitar dar nuestro consentimiento informado que lleva a muchos alumnos a quedar fuera de la educación superior? Sin duda, no depende de todo de la universidad. En la Argentina, el escaso tiempo que muchos estudiantes pueden dedicar al estudio porque trabajan intensivamente, su cuestionable formación previa, el empobrecimiento social general, etc., son factores extrínsecos también reconocidos por los estudios mencionados. Pero existen factores intrínsecos: algunos más fácilmente revisables aunque todos duros de afrontar: el número de alumnos por clase (que dificulta la posibilidad de que sus necesidades de aprendizaje puedan ser atendidas por los profesores), la carga horaria y la remuneración de los docentes (que no alcanza para los tiempos que ocuparse del aprendizaje de los estudiantes requiere), el desarrollo profesional (capacitación) de los docentes como tales a cargo de la universidad (que suele no estar contemplado institucionalmente o lo es en muy escasa escala), los estatutos universitarios (que no incluyen políticas referidas a ocuparse de la escritura ni la conciben como herramienta para el aprendizaje), el estímulo a los docentes que decidan comprometerse con estas cuestiones (a través de subsidios, concursos docentes que reconozcan este compromiso, etc.), la organización de jornadas de intercambio de experiencias atinentes a la enseñanza y aprendizaje en la universidad (sostenidas anualmente, por ejemplo, por las universidades australianas, y casi inexistentes en Argentina), la difusión y promoción de las "buenas prácticas" ya experimentadas (que llevaría a hacer observable el problema por toda la comunidad universitaria), etc.

La distancia entre las universidades que tenemos y la agenda propuesta no debe amilanarnos. Puede señalarnos un camino. Así como escribir es un proceso, desarrollar casas de altos estudios más inclusivas tampoco es un estado que se tiene o no se tiene indefectiblemente sino una de las metas de un país democrático. Si las universidades se ocuparan del aprendizaje (y por ello de la escritura), además de "impartir conocimiento", podrían acoger a quienes no tienen medios propios para aprender lo que la universidad les exige sin más, y podrían producir en todos los casos graduados mejor formados. Los cambios profundos se inician por un debate sobre los desajustes entre intenciones y resultados; y también precisan hipótesis para concebir alternativas acerca de cómo sería posible angostar la brecha. El presente estudio comparado nos puede aportar un parámetro de contraste que habilite a pensar que la universidad no necesariamente es como es sino que podría ser diferente.

## Referencias bibliográficas

- Anson, J. y Hightower, D. (1997). The Write Project: as we saw it. *Word Works*, nº 84, febrero. Acceso a través de Internet 4/01/02 [www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm](http://www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm).
- Araujo, J., Baldoni, M., Ballester, M.A., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M.D., Fernández, G., Goñi, J., Heffes, A., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I., Panero, R. (2004). El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Arnoux, E., Alvarado, M. Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C y Slivestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, Eudeba.
- Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M. y Fanese, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto* nº 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnoro, M. I. (2001). La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: [www.unlu.edu.ar/~redecom/](http://www.unlu.edu.ar/~redecom/)
- Berlin, J. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En J. Murphy (ed.), *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, 183-220.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York: Norton, 1-19.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61.
- Carlino, P. (2003 a). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la UBA (ISSN: 0327-7763), Año XI, Nº 21, pp. 3-12.
- Carlino, P. (2003 b). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 Nº 20. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
- Carlino, P. (2003 c). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 3, Nº 2, pp. 17-23.
- Carlino, P. (2003 d). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO/Educación*, Año 12, Nº 26, julio, pp. 22-33.
- Carlino, P. (2004 a). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Ponencia invitada, publicada completa en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crubi.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- Carlino, P. (2004 b). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?. Conferencia inaugural del Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2004 c). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. Comunicación libre publicada completa en las Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I pp. 169-173 (ISSN 1667-6750)



- Carlino, P. (2004 d). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N°1, marzo, 16-27.
- Carlino, P. (Coord.) (2004 e) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.
- Carlino, P. (2005 a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005 b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, Madrid. N° 336, enero-abril de 2005, 143-168.
- Carlino, P. (2005 c) Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. Exposición invitada en el Panel sobre "Análisis del discurso científico". X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El Quijote, Salta, 4-8 de julio de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, N° 3, abril, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Chanock, K. (2000). Discussions of Discourse: LAS and the Disciplines Looking at Language Together. En G. Crosling, T. Moore y S. Vance (Eds.) *Actas de la National Language and Academic Skills Conference: Language and Learning: The learning dimension of our work* (pp. 66-76). Melbourne: CeLTS, Monash University, 2000.
- Chanock, K. (2003). From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the 're-' out of remediation. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica "Teaching and Tutorial Academic Writing", Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- Chanock, K. (2004). A Shared Focus for WAC, Writing Tutors and EAP: Identifying the "Academic Purposes" in Writing Across the Curriculum. *The WAC Journal*, Volume 15, pp. 19-32.
- Curry, M. J. (2002). "Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches". En M. Graal (Ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning*. University of Leicester, U.K., 45-61.
- Davidson, C. y Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Di Stefano, M., Pereira, C. y Reale, A. (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad? *Perspectiva Universitaria*, n° 18, agosto, pp. 21-25.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Flores, M. L. y Natale, L. (2004). ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Galvalisi, C., Novo, M. C. y Rosales, P. (2004). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso en la universidad*. Río Cuarto: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.
- Gilliland, M. (1997). Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors. Trabajo presentado en la Conference on *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- Gottschalk, K. (1997). Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 22-45.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Harper, M., Talley, L. y Thurn, D. (1999). *Report on the Princeton University Writing Center*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.
- Hilgers, T., Lardizabal Hussey, E. y Stitt-Bergh, M. (1999). «As You Are Writing, You Have These Epiphanies» What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors. *Written Communication*, Vol. 16, N° 3, pp. 317-353.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *PeerReview*, otoño, p. 15-17.

- Lacon, N. y Ortega, S (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Cuyo.
- Lacon, N. y Ortega, S (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Legget, M. (1997). How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience? En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del Teaching and Learning Forum, febrero de 1997, Perth, Australia.
- Libedinsky, M. (1998). Evaluación del aprendizaje en la universidad. Ponencia presentada en el IX *Encuentro Nacional de Didáctica e Práctica do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- Marucco, M. (2004). Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto nº 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Moghtader, M., Cotch, A. y Hague, K. (2001). The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey. *College Composition and Communication* Vol. 52 Nº 3, 455-467.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, otoño, p. 4 a 7.
- Muñoz, C. (2001). Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: [www.unlu.edu.ar/~redecom/](http://www.unlu.edu.ar/~redecom/)
- Murray, R. (2001) Integrating teaching and research through writing development for students and staff. *Active learning in higher education*. Vol 2(1): 31-45.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios. Memorias de las X *Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 283-285. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- Percy, A. y Skillen, J. (2000). A Systemic Approach to Working with Academic Staff: Addressing the Confusion at the Source. Actas de la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Habilidades Académicas, La Trobe University, Bundoora, noviembre, 2000.
- Rinaudo, M C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. Memorias de las X *Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, January: 52-73.
- Skillen, J. y Mahony, M. (1997). Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change. Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998). The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- Solá Villazón, A. y de Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto nº 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Vázquez A.; Jakob, I., Pelizza, L.; Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. Memorias de las X *Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- Vélez de Olmos, G. y Rinaudo, C. (1996). La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo. Comunicación libre en el I Congreso Internacional de *Educación Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.
- Vélez, G. (2002). *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Serie Documentos de Trabajo.
- Zadnik, M. y Radloff, A. (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.



## ECOS DESDE LAS FACULTADES

# LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

David A. Capellán \*

### Resumen

La lectura es una de las principales actividades en los procesos de construcción de nuevos aprendizajes. En la docencia universitaria se debe velar porque los textos que se asignan a los estudiantes faciliten la tarea de aprender, en vez de dificultarla. Para esto, es necesario contar con criterios para la selección y secuenciación de los mismos. Este artículo aborda tres conceptos que pueden ser aplicados con este fin: superestructura, cohesión y progresión temática.

### Palabras clave

lingüística textual, enseñanza de la lectura, superestructura textual, cohesión textual, progresión temática

La lectura tiene una importancia capital en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel y a medida que el individuo incrementa su autonomía al aprender, se convierte en la principal fuente de conocimiento. En la universidad, la lectura ocupa el primer puesto entre las asignaciones que deben realizar los alumnos fuera del aula como preparación para las actividades en clase. Por lo anterior, es fundamental que los docentes –en nuestra función de mediadores de aprendizajes– velemos porque los textos asignados a los estudiantes faciliten la tarea de aprender, en vez de hacerla más difícil.

Pero, ¿cómo podría un texto dificultar el proceso de aprendizaje? Esto se explica por el hecho de que “Lectores y textos poseen repertorios –conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales– que deben interceptarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]” (McCormick, Hanswel, como se cita en Carlino, 2005). Si como docentes, tratando de facilitar aprendizajes, asignamos textos para lectura cuyo sentido no puede ser reconstruido por nuestros estudiantes, más que facilitando estamos dificultando la tarea de aprender.

Es importante destacar que el grado de complejidad de un texto debe siempre medirse en relación con un determinado lector; sin embargo, existe una serie de condiciones tex-

tuales que, en general, contribuyen a facilitar o dificultar la interpretación. Entre éstas podemos señalar: a) la superestructura o modo de organización, b) el grado de cohesión, y c) la progresión temática.

Previo al análisis de las características antes enumeradas, es importante que consideremos los efectos del grado de conocimiento del lector del tema tratado por el texto sobre el proceso de reconstrucción de sentido. Parece contradictorio abordar este aspecto, cuando se supone que en la universidad el texto se utiliza para aprender “cosas” nuevas y, por lo tanto, mientras más información desconocida contenga, más beneficioso debería ser para el estudiante. Tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde las teorías que explican el proceso de reconstrucción de sentido, lo anterior es falso.

El constructivismo parte del hecho de que para aprender “algo” nuevo es indispensable que podamos asociarlo con “algo” conocido; y desde la Lingüística Cognitiva se asume que todo texto está compuesto, en cantidades variables, por información conocida y desconocida. A mayor información conocida, más sencilla resultará la interpretación. Es necesario cuidar este balance, e ir introduciendo la nueva información de forma dosificada. Esto implica que la selección debe hacerse de manera que la información nueva aparezca de forma gradual en la

\* Licenciado en Educación, mención Letras Modernas por la Universidad Tecnológica de Santiago, Santiago de los Caballeros. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santiago de los Caballeros. Encargado de la Unidad de Calidad Educativa de la Vicerrectoría de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago y profesor por asignatura del Departamento de Humanidades en esta misma Universidad.



sucesión de textos de la asignatura. Finalmente, debemos considerar que la gradualidad puede variar en función de la competencia lectora de nuestros alumnos, ya que la destreza en el manejo de estrategias de lectura puede compensar su desconocimiento del tema.

### Superestructura o modo de organización

Se denomina superestructura textual o modo de organización del discurso a “la forma global que organiza las macroproposiciones (el contenido global de un texto)” (van Dijk & Kintsch, 1983). “Una superestructura es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de texto” (Martínez, 2004).

La narración, la exposición y la argumentación son las superestructuras básicas. De acuerdo con lo que sostienen distintos autores, el nivel de complejidad de éstas se incrementa en el mismo orden en que se han enumerado (Carrasco Altamirano; Graesser & Goodman, como se cita en Álvarez Angulo, 1996) (Veliz, 1999). Es decir, los textos organizados en forma de narración resultan ser los más sencillos para los lectores, mientras que los argumentativos son los que suponen mayor grado de dificultad. Estos modos de organización, por lo regular, no aparecen de forma pura, se mezclan unos con otros en función de las necesidades de los hablantes. En tal sentido, al tomar en cuenta este aspecto en la selección de los textos, debemos considerar la superestructura predominante o principal.

Por ser el modo de organización que admite más modalidades –de distintos niveles de dificultad– consideraremos con

más detalle la superestructura expositiva. Los trabajos desarrollados por Kintsch y Meyer (como se cita en Álvarez Angulo, 1996) en esta área nos permiten identificar seis formas de exposición:

1. Comparación y contraste
2. Definición-descripción
3. Seriación de fases-colección
4. Clasificación
5. Problema-solución
6. Causa-consecuencia

¿Cómo identificar el grado de dificultad que representa cada uno de estos modos de organización? Villarini (1991) diseñó, para su proyecto orientado al desarrollo del pensamiento, una secuencia de operaciones mentales o destrezas de pensamiento que consiguió ordenar rigurosamente de la operación más simple a la más compleja. Estas operaciones son: observar, comparar, ordenar, agrupar, clasificar, inferir, analizar, razonar lógicamente, evaluar, solucionar problemas y tomar decisiones. La secuenciación de complejidad creciente se evidencia en el hecho de que para ejercitar cualquier destreza de pensamiento –de la comparación en adelante– se requiere hacer uso de la(s) anterior(es); por ejemplo, para ordenar se hace imprescindible el uso de las operaciones anteriores: observar y comparar.

Estas operaciones son procesos mínimos fundamentales a la hora de articular los complejos procesos a partir de los cuales se construye la interpretación de lo que se lee y están relacionadas con las superestructuras expositivas identificadas por Kintsch y Meyer. Las operaciones mentales son los procesos y los modos de organización son los productos de esos procesos. Veamos la Tabla 1:

**Tabla 1**  
Relación entre las operaciones de pensamiento y las superestructuras expositivas.

Proceso (Operación de pensamiento)	Producto (Superestructura expositiva de)
1. Observar	Descripción
2. Comparar	Comparación-contraste
3. Ordenar	Seriación de fases
4. Agrupar / clasificar	Clasificación
5. Analizar / razonar lógicamente	Causa-consecuencia
6. Evaluar, resolver problemas / tomar decisiones	Problema-solución

De esta manera, las modalidades de la superestructura expositiva han sido ordenadas de la más sencilla a la más compleja (la operación mental inferir que no fue asociada a ninguna superestructura en particular, participa activamente en los procesos de interpretación por el hecho de que es imprescindible para generalizar y construir). Una primera prueba de campo para validar esta propuesta fue realizada recientemente y, junto a otros criterios, en el nivel

universitario, se pudo predecir con un 75% de efectividad el orden en que una serie de textos supondría grados crecientes de dificultad (Capellán & Núñez, 2009).

### Grado de cohesión

La cohesión es la expresión de las relaciones de coherencia que se realizan en la construcción de un texto. La coherencia es la relación abstracta, de sentido, que se establece entre las

distintas ideas. La cohesión se construye mediante marcas que ponen en evidencia las relaciones de coherencia. ¿Cuáles son esas marcas? Repetición de una misma palabra en varios lugares del texto, repetición de un mismo concepto mediante sinónimos (sinonimia), utilización de conceptos amplios que permiten recoger a la vez y de alguna forma reiterar otros que han sido usados con anterioridad o que se usarán en lo adelante (generalización y superordenación), repetición de conceptos a través de pronombres sustitutos (anáfora y catáfora), repetición de segmentos del discurso a través de pronombres que los sustituyen (sustitución) y el uso de nexos.

Una gran cantidad de investigaciones sobre la función y los efectos de los distintos grados de cohesión apuntan a una relación proporcional entre los altos grados de cohesión y la facilidad para la interpretación de los textos. Los textos más cohesivos exigen menos esfuerzo intelectual para su comprensión. Cuando un texto es cohesivo ayuda al lector a reconstruir y a organizar, en un todo integrado, las estructuras de sentido subyacentes del escritor (Baumann & Stevenson, Clark, Fishman, Hotel-Burkhart, Meyer, Brandt & Bluth, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

La multiplicación de las marcas cohesivas facilita la realización de inferencias y, en muchos casos, provoca que se pueda entender la relación entre las ideas sin realizar ningún tipo de proceso inferencial, puesto que el vínculo cohesivo explicita la relación de sentido. "Recursos tales como las conjunciones (nexos) hacen explícitas las conexiones entre las unidades del texto" (Irwin & Pulver, como se cita en Lee Spiegel, 1994). Asimismo, "las conjunciones (nexos) implícitas son más difíciles de comprender que las explícitas" (Irwin, Irwin & Pulver, Marshall y Glock, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

Las marcas cohesivas son claves que proporcionan instrucciones de procesamiento que ayudan al lector a establecer las relaciones de sentido necesarias para

la interpretación del texto. Según Beaugrande (1980), "los recursos cohesivos contribuyen a la eficiencia en el procesamiento de un texto". Otros investigadores señalan que la cohesión evita los vacíos en la estructura del texto (Clak; Goldem; Meyer; Bradt & Bluth; Moe, como se cita en Lee Spiegel, 1994). "Los recursos cohesivos proporcionan una hoja de ruta para que el lector pueda realizar la reconstrucción del sentido del autor" (Bartlett & Scribner; Bracewell; Hidi & Hildyard, Brostoff; Lesgold; Meyer, Brandt & Bluth; Pulver; Sloan, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

En resumen, a mayor cantidad de marcas cohesivas, más sencillo resultará el proceso de reconstrucción de sentido del texto, ya que la información será más explícita y exigirá del lector menor esfuerzo inferencial.

### La progresión temática

Los elementos oracionales que componen los textos constan de dos partes: a) aquello de lo que se habla (tema), y b) lo que se dice del tema (rema). La progresión temática describe las relaciones interaccionales (de oración a oración) mediante las cuales se construye la dinámica que introduce en el texto la nueva información en relación con la ya presentada. Es la estructuración del texto a través de la interconexión de sus enunciados, la forma en que los temas y los remas se relacionan de enunciado a enunciado. Para F. Danes, de la Escuela de Praga, el concepto "progresión temática" es el proceso que supone la "concatenación y conexión jerárquica de los temas" (Diccionario de términos clave ELE).

La utilidad de la progresión temática para la determinación del grado de complejidad de los textos radica en el hecho de que a través de ella se puede medir, tal como se hace a nivel sintáctico, la profundidad con que unas ideas están incrustadas con respecto de las otras. A nivel textual, la complejidad de las interconexiones entre las ideas o tópicos



del texto será el resultado de la cantidad de relaciones concatenadas de inclusión de unas ideas en otras.

Los trabajos en Lingüística Textual han identificado y descrito varias formas de progresión temática. Aquí solo tomaremos en cuenta tres de ellas: la constante, la lineal y la derivada. El grado de complejidad de éstas aumenta en el mismo orden en que han sido enumeradas.

La progresión temática constante es el modelo de estructuración e interconexión de la información en el que el tema se mantiene a través de todo el texto, la información nueva siempre se trata de otros remas para el mismo tema (Alonso Belmonte, 1997). En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica A se ilustran las conexiones geoméricamente.

Esta forma de progresión es la más fácil de procesar, puesto que se trata de un modelo estable a través de todo el texto. En el proceso de interpretación el lector solo debe mantenerse al tanto de la relación de cada nuevo rema con el tema del texto que se mantiene en el centro recibiendo la caracterización o información. La predicción de la relación de las ideas por venir con las ya leídas es también muy fácil, puesto que siempre se trata de de la misma conexión: un nuevo rema para el tema conocido.

La progresión temática lineal es una estructuración en la que cada nueva proposición se construye tomando el rema de la proposición anterior y convirtiéndolo en su tema. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica B se ilustran las conexiones geoméricamente.

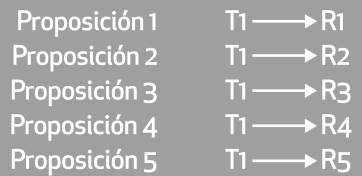
**Tabla 2**  
Progresión temática constante

**T1:** La capa de ozono, u ozonofera, **R1:** es la zona de la estratosfera terrestre que contiene una concentración relativamente alta de ozono. **T1:** Esta capa, que **R2:** se extiende aproximadamente de los 15 Km. a los 40 Km. de altitud, **R3:** reúne el 90% del ozono presente en la atmósfera y **R4:** absorbe del 97% al 99% de la radiación ultravioleta de alta frecuencia.

**T1:** La capa de ozono **R5:** fue descubierta en 1913 por los físicos franceses Charles Fabry y Henri Buisson. [...]

Capa de ozono  
Wikipedia [www.wikipedia.org] (adaptación)

**Gráfica A**  
Progresión temática constante

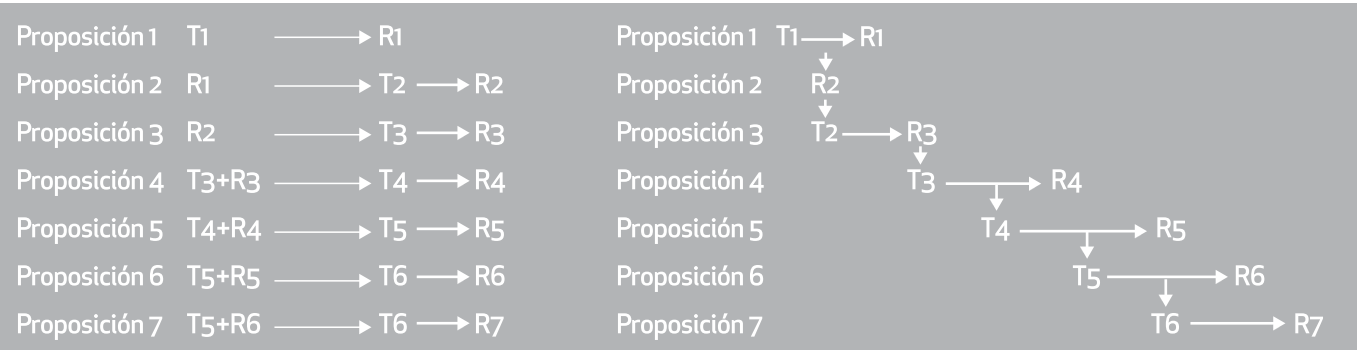


**Tabla 3**  
Progresión temática lineal

[...] Si **T1:** el proceso de destrucción de la capa de ozono **R1:** continuara, **T1+R1→R2:** se desencadenaría un conjunto de fenómenos de consecuencias catastróficas para la humanidad. **R2→T2:** Los principales **R3:** serían éstos:  
**R3→T3:** La temperatura de la Tierra **R4:** aumentaría varios grados, de modo que (en consecuencia) **T3+R4→T4:** el hielo de los casquetes polares **R5:** se fundiría y **R6:** aumentaría **T4+R5→T5:** el nivel de los mares. En consecuencia, **T5+R6→T6:** las poblaciones costeras **R7:** quedarían anegadas. [...]

La destrucción de la capa de ozono  
<http://roble.cnice.mecd.es/~msanto1/lengua/-armentacion.htm#m3>

**Gráfica B**  
Progresión temática lineal



En este modelo, la estructuración, aunque diferente de la anterior en su construcción, es también estable. Una vez que el lector determina cuál es la dinámica informativa, puede predecir con cierta facilidad la relación del dato siguiente con el que acaba de leer. A diferencia de lo que sucede en el primer tipo de progresión temática presentado, cada vez que el texto avanza, la profundidad de incrustación aumenta. Si el lector quiere recordar el contenido del texto, tendrá que reconstruir –hacia atrás– la concatenación de ideas que lo constituye.

En la progresión temática constante, si el lector olvida uno o más remas, podrá seguir recordando el restante contenido del texto, ya que solo se da un tipo de conexión, la del nuevo rema con el tema constante. En la progresión temática lineal o en escalera, si el lector olvida un tema o un rema, enfrentará dificultades para reconstruir el sentido global del texto,

porque faltará un eslabón de la cadena a través de la que se construye el sentido del mismo.

La progresión de un texto es derivada cuando un tema general (hipertema o hiperrema) se subdivide en varios subtemas que el texto desarrolla a continuación (Martínez, 2004). La división del gran tema o rema en una cantidad variable de temas (según el contenido del texto), unido al posterior desarrollo de cada tema por métodos que podrían resultar distintos, supone una diversificación de la dinámica de introducción de la nueva información con respecto de la anterior. Esta variabilidad incrementa de forma considerable la dificultad para reconstruir el sentido global del texto. En la Tabla 4 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica C se ilustran las conexiones geoméricamente.

**Tabla 4**  
Progresión temática derivada

**T1:** La atmósfera terrestre **R1:** es la capa gaseosa que rodea a la Tierra. **T1→T2:** Juntamente con la hidrosfera **R2:** constituyen el sistema de capas fluidas terrestres, cuyas dinámicas están estrechamente relacionadas. **T1:** La atmósfera **R3:** está constituida por cinco capas: troposfera, estratosfera, mesosfera, termosfera y exosfera.

**R3→T3:** La troposfera **R4:** es la capa inferior (más próxima a la superficie terrestre) de la atmósfera de la Tierra. A medida que se sube, disminuye la temperatura en la troposfera (**T4:** la temperatura **T3→R5:** disminuye a medida que se sube, en la troposfera). En la troposfera suceden los fenómenos que componen lo que llamamos tiempo (**T5:** los fenómenos que componen lo que llamamos tiempo **T3→R6:** suceden en la troposfera).

**R3→T6:** La estratosfera **R7:** es la segunda capa de la atmósfera de la Tierra. A medida que se sube, **T6→T7:** la temperatura en la estratosfera **R8:** aumenta. **T6→R9:** Aquí se localiza **T8:** la capa de ozono.

**T8:** Esta última **R10:** contiene una concentración relativamente alta de ozono. **T8:** Esta capa, que **R11:** se extiende aproximadamente de los 15 Km. a los 40 Km. de altitud, **R12:** reúne el 90% del ozono presente en la atmósfera y **R13:** absorbe del 97% al 99% de la radiación ultravioleta de alta frecuencia. En el año 1982, **T9:** los científicos **T8→R14:** descubrieron un agujero en la capa de ozono sobre la Antártida. Y **R14→T10:** este agujero **R15:** ha venido aumentando de forma alarmante durante los últimos años.

Si **T10+R15→T11:** el proceso de destrucción de la capa de ozono **R16:** continuara, **R17:** se desencadenaría un conjunto de fenómenos de consecuencias catastróficas para la humanidad. **R17→T12:** Los principales **R18:** serían éstos. **R18→T13:** La temperatura de la Tierra **R19:** aumentaría varios grados, de modo que (en consecuencia) **T13+R19→T14:** el hielo de los casquetes polares **R20:** se fundiría y **R21:** aumentaría **T14+R20→T15:** el nivel de los mares. En consecuencia, **T15+R21→T16:** las poblaciones costeras **R22:** quedarían anegadas. [...]

**R3→T17:** La mesosfera **R23:** es la tercera capa de la atmósfera de la Tierra. En ésta la temperatura disminuye a medida que se sube, como sucede en la troposfera (**T18:** La temperatura **T17→R24:** disminuye a medida que se sube en ésta, como sucede en la troposfera). **T18:** (la temperatura) **R25:** Puede llegar a ser hasta de -90° C. **T17:** (la mesosfera) **R26:** ¡Es la zona más fría de la atmósfera!

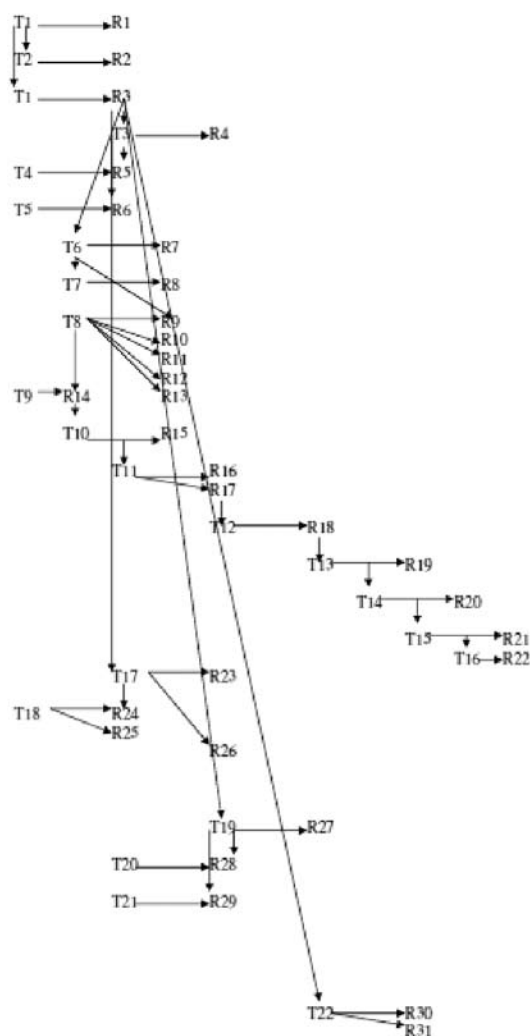
**R3→T19:** La termosfera **R27:** es la cuarta capa de la atmósfera de la Tierra. A esta altura, el aire es muy tenue y la temperatura cambia con la actividad solar (**T20:** el aire **T19→R28:** es muy tenue a esta altura y **T21:** la temperatura **T19→R29:** cambia con la actividad solar a esta altura).

**R3→T22:** La exosfera **R30:** es la última capa de la atmósfera de la Tierra. **T22:** Ésta **R31:** es el área donde los átomos se escapan hacia el espacio.

Capa de ozono  
Wikipedia [www.wikipedia.org] (adaptación)



Gráfica C  
Progresión temática derivada



Como hemos señalado, la superestructura, el grado de cohesión y el tipo de progresión temática son solo tres de los aspectos que podemos utilizar para medir el grado de dificultad de los textos. En educación –como en cualquier otra actividad– mientras más variables podamos controlar, mayor será la efectividad del proceso. Contar con criterios claros y avalados por la investigación científica para seleccionar los textos que utilizaremos con la finalidad de mediar los procesos de aprendizaje nos permite acercarnos a los “repertorios” de lectores y textos e incrementa el valor de la lectura como actividad para la construcción de conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Belmonte, M.I. (1997). Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de ELE. *Actas del VIII congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 106-113), 17-20 de septiembre de 1997, Alcalá de Henares. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0103.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0103.pdf)
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9696110029A.PDF>
- Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood (NJ): Ablex.
- London: Longman Capellán, D. & Núñez, E. (2009). *Propuesta de criterios para evaluar la complejidad de los textos expositivos y argumentativos utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y para ordenarlos de los más simples a los complejos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Santo Domingo
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lee Spiegel, D. (1994). La cohesión lingüística. En: Irwin, J & Doyle, M.A. (1994). *Conexiones entre lectura y escritura* (pp. 77 – 106). Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Márquez, A.M., & Rojas-Drummond, S. (2002). Estrategias para la comprensión de textos en niños de primaria. Desarrollo de la lectura y la escritura. *Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 50-54), 16-10 de octubre de 2002, Puebla. Puebla: Consejo Puebla de Lectura.
- Progresión temática. En: *Diccionario de términos clave ELE*, Centro Virtual Cervantes. Extraído el 8 de febrero de 2010, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Veliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400013&script=sci_arttext)
- Villarini, Ángel R. (1991). *Manual para la enseñanza de las destrezas del pensamiento*. San Juan: Proyecto para el desarrollo de las destrezas del Pensamiento, Universidad de Puerto Rico.



## ECOS DESDE LAS FACULTADES

# LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS E INTELECTUALES

José Alejandro Rodríguez \*

### Resumen

El contenido de este artículo gira en torno al desarrollo de procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos académicos escritos en la universidad, según las necesidades del sujeto que aprende, con miras a comunicarse adecuadamente en espacios profesionales, laborales y académicos. En efecto, se presenta una exposición analítica y reflexiva dirigida a docentes y a estudiantes, quienes día tras día están en contacto con el texto escrito. El artículo concluye planteando algunos indicadores que pueden orientar a que los textos con los que se trabaja en la enseñanza-aprendizaje sean re-creados por cada persona y, así, relacionar los esquemas propios de organización en función de la comprensión y la producción.

### Palabras clave

enseñanza universitaria, comprensión lectora, producción escrita, deconstrucción discursiva

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente, movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Freire, citado por Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 1999, p.150

Leer y escribir constituyen dos usos concretos de la lengua. Debido a su complejidad en situaciones diversas, los procesos inherentes a la lectura y escritura implican el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales están, hasta cierto punto, reservadas para quienes a través de un proceso continuo, reflexivo y sistemático han adquirido nociones lingüísticas; entiéndase, el desarrollo del código escrito o sistema de signos

completo e independiente. Esto es, conocer las reglas lingüísticas de la lengua que se habla: gramática (Cassany 1999); lo que para Carlos Lomas (1999) significa un saber del conocimiento lingüístico: conocer la lengua; conocimiento que ha de manifestarse a través del uso en situaciones específicas y contextos diferentes. En efecto, este saber se traslada a un saber hacer, lo que significa el desarrollo de unas etapas en las que intervienen estructuras lingüísticas adquiridas y asumidas, que garantizan la selección y organización de las ideas construidas por el hablante.

Lo planteado anteriormente, a modo de indicio, nos revela una situación de usos de la lengua de carácter intelectual, hasta cierto punto inseparables: leer y escribir. Es por esto que el contenido del presente artículo gira en torno al desarrollo de procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos escritos en la universidad, específicamente aquellos textos más demandados por los estudiantes: académicos y profesionales. Todo esto, en función de las demandas y necesidades comunicativas del sujeto que aprende, con miras a comunicarse adecuadamente en espacios profesionales, laborales y académicos.

Entonces, nos referimos a todo hablante inmerso en un proceso de interacción

\*Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español. Profesor a tiempo completo del Departamento de Lenguas y Literatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino.

comunicativa y social, quien en determinado momento y, como resultado de una situación comunicativa, quiere manifestar a otros sus deseos, necesidades e intereses. De esa manera, se establece la situación de comunicación, cuyo eje central, según Matos Moquete (1999), es la relación entre los interlocutores (yo-tú) la cual hace de la lengua un modelo, no sólo lingüístico, sino extralingüístico y en el que en forma de discurso se establece la relación entre lengua y cultura.

Los procesos de lectura y escritura, inherentes a un contexto comunicativo implican, por parte del lector o escritor, el reconocimiento del espacio, realidad o situación en el que se recrea el discurso que se lee o se escribe. Así, lo anterior, en función del género discursivo o tipología textual, requiere el desarrollo de unos procesos de construcción y deconstrucción discursiva. Dichos procesos son presentados por Martínez (2004) en tres bloques discutidos y analizados a continuación:

a) **El componente contextual o la realidad discursiva** es donde se establecen relaciones de carácter dialógico entre el enunciadador (autor o escritor) y el enunciatario (destinatario o lector). Así, en todo enunciado presente en el texto escrito siempre se instaura una relación dinámica desde el acto de enunciación intencional, lo cual crea una relación dialógica y constante entre escritor y lector y donde este último, a través de sus inferencias, construye no sólo el mensaje recibido, sino la situación contextual que rodea al autor o escritor: ¿quién escribe?, ¿a quién escribe?, ¿con qué intención o propósito escribe?, ¿cuándo, cómo y dónde escribe?

Asimismo, quien escribe habrá de considerar estas interrogantes con la finalidad de tomar decisiones adecuadas antes

de escribir, decisiones que obviamente dependerán del contexto o espacio discursivo en el que se recrea la producción inherente a un género y tipología textual. En ese sentido, Lomas (1999) sostiene que la escritura es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar, ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Esto conlleva el desarrollo de unos procesos sistemáticos de producción abordados desde diferentes pensadores del discurso. Al respecto, Cervera (1989, p. 224) nos dice: “En el proceso de redacción precisamos de unos pasos que nos conducirán a lograr un estilo propio si combinamos adecuadamente cualidades como la sencillez, la precisión, la claridad y la originalidad”. El autor recomienda familiarizarnos con los procesos de redacción desde el primer momento. Para esto propone las siguientes indicaciones esenciales: delimitar claramente el tema, adecuar el tono y el registro idiomático al escrito, a la situación y al lector, ordenar y estructurar las ideas, distinguir lo importante de lo accesorio mediante la idea esencial y las secundarias. También, usar los elementos de relación con mayor variedad y propiedad, seleccionar y utilizar un léxico variado, natural y preciso, construir oraciones y párrafos con soltura sin repeticiones innecesarias, utilizar las características correspondientes a cada modelo de texto y lograr un estilo natural y sencillo de acuerdo con el lenguaje y el género elegido.

b) **El componente estructural o esquemático**, en el que el enunciatario o lector, a partir de sus ideas o conocimientos previos, es capaz de construir sus propios esquemas mentales. Para van Dijk (1990), estos esquemas facilitan enormemente la comprensión de las situaciones, ya que nos proporcionan un marco de referencia sin tener



que organizarlo constantemente. Son estos esquemas los que nos ponen en contacto directo con el texto, una vez llega a nuestras manos. Es por esto que podríamos distinguir, inmediatamente, la presentación de una carta, de un poema o un recetario de cocina. A partir de esto, entonces tomaremos decisiones pertinentes para la lectura, en función del género o tipología textual.

De acuerdo con Camps (2006), entre las causas de las dificultades de comprensión, se encuentra que los lectores no dominan los niveles intermedios de información del texto, entiéndase, las estructuras textuales más frecuentes y las marcas formales del texto de los tipos más frecuentes:

Parece ser que este tipo de déficit se produce porque los lectores no poseen esquemas textuales claros y no reconocen las claves que usa el autor para revelar cómo está organizada la información ni qué importancia le otorga en el conjunto del texto. En este sentido, el desconocimiento de las estructuras textuales más frecuentes y de las pistas más rentables para el lector les impide utilizar estos esquemas para ordenar y relacionar la información, así como para planificar su recuperación posterior, es decir, para recordarla si fuera necesario. Asimismo la ignorancia sobre las marcas formales del texto provoca problemas de comprensión, ya que puede impedir que el lector atribuya con precisión las relaciones estructurales (causales, adversativas, concesivas...) entre las ideas de un texto o bien lo hace ser tan dependiente del orden superficial que no puede entender, por ejemplo, una relación causa-efecto que aparezca cronológicamente alterada. También puede impedirle que se cree expectativas sobre la información siguiente, algo que sí puede hacer un lector más experimentado que, pongamos por caso, después de un "en primer lugar" espera una información de la misma categoría, introducida por un "en segundo lugar" (pp. 92-93)

c) **El componente conceptual o de conocimiento**, como resultado de procesamientos semánticos que consisten en la extracción del significado o construcción representativa del texto. Este proceso surge una vez que las palabras han sido reconocidas y conexionadas entre sí. La determinación del tema general y específico, así como la relación título y contenido, además del mensaje central, son indicadores que facilitan el dominio conceptual de lo leído.

En otros términos, señala Martínez (1997):

Cuando se lee un texto la memoria no se puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone, sino que el lector procesa y almacena en la memoria a largo plazo (MLP) sólo la información semántica, la ma-

croestructura que engloba toda la información del texto. Esta recuperación macro-estructural dependerá, por supuesto, de aspectos ligados a intereses, necesidades, saberes sobre la organización textual, saberes relacionados con el contenido y motivaciones (p. 79)

En definitiva, leer comprensivamente no se limita a una actividad mecánica y repetitiva, traducida a una simple decodificación de los signos gráficos o repetición de palabras. En ese sentido, Cuetos (1991) cuestiona a ciertos autores, quienes al describir los modelos de lectura, como al tratar los trastornos, se ciñen exclusivamente a los procesos de reconocimiento de palabras por ser exclusivos de la lectura y considerar que un sujeto lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado. Según Cuetos, otros autores incluyen los procesos de comprensión y consideran que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de palabras, ya que ciertamente si el lector no supera este estadio, no podrá terminar con los demás. En definitiva, si no se llevan a cabo procesos sintácticos y semánticos, la lectura perdería su principal objetivo: transmitir información.

Lo planteado anteriormente nos sugiere el perfil de un sujeto dotado de competencias comunicativas, que las habrá de poner en práctica en función de sus habilidades y necesidades comunicativas en diferentes espacios o contextos, bien sean laborales o académicos.

En lo que respecta al contexto académico universitario, el desarrollo de competencias comunicativas e intelectuales, puestas de manifiesto en la comprensión y producción escrita, son fundamentales para el desarrollo satisfactorio de procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas, ciclos y niveles, en donde el estudiante tendrá que leer y escribir. Por tanto, el compromiso que conlleva el desarrollo de competencias lectoras y escritas no se reserva al profesor de Lengua Española. El conocimiento de las distintas asignaturas (Historia, Filosofía, Biología, Matemáticas) se desarrolla en la medida que leemos para analizar, interpretar y comprender la naturaleza de una determinada disciplina y, así, organizar para después construir lo aprendido.

En ese sentido, Quintanal Díaz (2006), sostiene lo siguiente:

Es cierto que en la universidad se lee y se escribe diariamente mucho. Y también que la lectura se ha convertido en un valiosísimo recurso de aprendizaje. Pero en cierto modo hemos de reconocer el defecto en que muchos docentes incurrimos (de buena fe, por no habérsenos presentado motivo de reflexión) al trabajar áreas distintas a las del lenguaje, considerando que el alumno ya tiene asumidas destrezas lectoras y escritas, cuando la realidad nos confirma que estas habilidades aún se encuentran en proceso de



# CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

**Profesor-a:**  
Te invitamos  
a escribir para el  
próximo número  
de julio 2010

**LOS EQUIPOS  
DOCENTES:**  
una modalidad  
de buenas  
prácticas



**PUCMM**

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

aprendizaje y que, como tal, hemos de “adiestrarlas”. De ahí que reclamemos una correspondencia del profesorado en su tratamiento y en todas las áreas de enseñanza. (p.46)

Por tanto, antes de concluir este artículo, es pertinente reflexionar sobre la incidencia del uso de la lengua en función de nuestra área de enseñanza. Para lo dicho previamente, los siguientes indicadores revisten una propuesta de aplicación y desarrollo de enseñanza y aprendizaje:

- **Reconocer las situaciones de lectura y escritura.** Profesores y estudiantes han de estar conscientes sobre el texto que leen o escriben en un momento determinado: ¿cuál es el género discursivo al que corresponde el texto?, ¿qué tipologías textuales están presentes?, ¿quién escribe?, ¿a quién escribe?, ¿con qué intención o propósito comunicativo se lee o se escribe?, ¿cuál es el espacio contextual en que se recrea el texto?
- **Reconocer experiencias previas y competencias comunicativas adquiridas.** Todo lector y escritor posee esquemas mentales que permiten identificar aspectos relacionados con el texto que se lee o se escribe: ¿qué se lee o se escribe?, ¿en qué situaciones o circunstancias se desarrolla este tipo de texto?, ¿se han leído o escrito textos como éste?, ¿cuándo, cómo, dónde?

- **Crear espacios para la organización de las ideas, en función de la situación planteada y el tipo de texto requerido.** Cada texto que se lee o se escribe presenta una realidad distinta, a partir del género discursivo en que se presenta: ¿posee una estructura definida?, ¿qué modo de organización lógica prevalece?, ¿cuáles ideas son principales?, ¿cuáles ideas son secundarias?

- **Reconocer el contenido o concepto del texto que se lee o se escribe: cuando leemos o escribimos construimos mensajes.** La interpretación de estos mensajes estará condicionada por la sistematización de las ideas que recrean el texto: ¿qué dice el texto?, ¿cuál es el tema principal?, ¿cuáles temas son secundarios?, ¿cuál ha sido el esquema de ideas desarrollado por el autor?

De los lineamientos hasta aquí planteados se espera que docentes y estudiantes obtengan mejores resultados en sus prácticas, siempre que asuman la integración de la lengua como punto fundamental para la organización de las ideas, tanto al momento de leer como al momento de escribir. Por esto, es necesario que los textos a desarrollar sean re-creados por cada persona y, de esta forma, relacionar sus esquemas particulares de organización en función de su comprensión y producción.

## Referencias bibliográficas

- Camps, A. (ed.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Barcelona: Paidós.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Quintanal, J. (2006). *Comprensión lectora: uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Graó.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Moquete, M. (1999). *La Cultura de la lengua*. Santo Domingo: Editora Nacional.
- van Dijk, T. (1990). *Funciones y estructuras del discurso*. Barcelona: Geidsa.



## ECOS DESDE LAS FACULTADES

# INVESTIGACIÓN DE CASOS DOMINICANOS: HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL SEMINARIO DE ESTRATEGIA I Y II DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Rosa Ysabel Ruiz \*

### Resumen

En este artículo se relata una experiencia docente relacionada con prácticas de lectura y escritura para la investigación en el área de Administración de Empresas. Primero se contextualiza la iniciativa y luego se desglosa el diseño didáctico tal como fue implementado. Se concluye planteando los resultados, es decir, las apreciaciones sobre por qué se logró fomentar el aprendizaje con los estudiantes.

### Palabras clave

método de casos, destrezas de investigación, práctica pedagógica

### Antecedentes

En mayo del 2008, me integré al cuerpo profesoral de Tiempo Completo del Departamento de Administración de Empresa de la PUCMM, en el Recinto Santo Tomás de Aquino (RSTA). Allí se estaban intercambiando interesantes ideas sobre la forma en que debíamos transmitir a los alumnos la inquietud investigativa y, en ese tenor, surge la idea de escribir casos dominicanos que nos sirvieran para estudiar, analizar y verificar grandes teorías administrativas en nuestra propia realidad; de esta manera no sería necesario acudir a casos en otros contextos. Se me notificó, entonces, que tendría mi primer grupo de la asignatura Seminario de Estrategia I, la cual es alternativa a los trabajos de tesis en la carrera de Administración, tiene una duración de 2 semestres continuos bajo la tutela de un mismo profesor y se tratan temas específicos del área de conocimiento a la que se refiere el seminario. Con la cabeza llena de inquietudes, me preguntaba cómo lograr que los estudiantes aprehendieran el proceso investigativo desde nuestra propia realidad, aplicando las teorías administrativas y estratégicas, obteniendo resultados útiles para todos los involucrados en el proceso. Así, después de varias consultas a compañeros y expertos en metodología de la investigación y con el apoyo de la Dirección de Departamental, inicié mis clases con la construcción de casos dominicanos mediante la metodología de investigación de casos. En este artículo les compartiré mi experiencia

de leer y escribir en la Universidad, con un enfoque investigativo.

### Casos dominicanos en el aula: construcción e implementación de la metodología

Se organizaron ambos semestres de la siguiente forma: en el primer semestre se estudiaron las grandes teorías administrativas y estratégicas, se analizaron casos a la luz de esta teoría y se realizaron pequeñas actividades de investigación. En el segundo semestre, los alumnos debieron seleccionar un caso de estudio con estas características:

- Una empresa pequeña, mediana o grande, pero siempre dominicana
- Una empresa con una situación o problemática estratégica que les llamara la atención a los estudiantes
- Una empresa cuyos propietarios o responsables autorizaran la realización de la investigación

Se les explicó a los alumnos que el objetivo era construir casos de estudio desde la realidad dominicana, identificando situaciones dignas de investigar desde la óptica administrativa-estratégica y aportando soluciones y recomendaciones que bien pudieran ser útiles para la organización objeto de estudio. Para no descuidar el rigor científico que queríamos proveer a las investigaciones de los alumnos, propusimos el esquema de trabajo que mostramos en la tabla 1:

\* Magíster en Administración, Organización y Dirección de Empresas por la Universidad Camilo José Cela y Magíster en Administración Estratégica por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino. Profesora a Tiempo Completo de esta última Universidad.

**Tabla 1**  
Guía de desarrollo del trabajo final

**SEMINARIO DE ESTRATEGIA II**  
Investigación de casos dominicanos

Resumen ejecutivo

**I. Planteamiento del tema**

1. Planteamiento del problema y/o situación estratégica a investigar
2. Descripción del problema y/o situación estratégica a investigar
3. Preguntas de Investigación
4. Delimitación del estudio: en persona, en tiempo, en espacio

**II. Objetivos**

1. Objetivo general
  - a. Objetivos específicos

**III. Marco teórico**

**IV. Diseño metodológico**

- a. Tipo de investigación: exploratoria, descriptiva
- b. Metodología a utilizar: método analítico, inducción-deducción, estudio de casos
- c. Procedimientos:
  - i. Muestreo
  - ii. Técnicas de recolección de datos
    - Revisión bibliográfica
    - Encuestas
    - Entrevistas
    - Grupos focales
    - Observación directa e indirecta

**V. Presentación y análisis del caso**

1. Presentación de la historia del caso
2. Datos, gráficas, estadísticas y otras informaciones relativas al caso
3. Análisis estratégico del caso

**VI. Recomendaciones y conclusiones**

1. Recomendaciones
2. Conclusiones

**VII. Bibliografía**

**VIII. Anexos**

Una vez explicada la metodología de trabajo, los estudiantes seleccionaron sus casos de acuerdo a situaciones que ellos mismos consideraban importantes e interesantes, hasta el punto de merecer ser indagadas. Así, en esta primera experiencia, se conformaron siete grupos de trabajo, tal como se indica en la tabla 2:

**Tabla 2**  
Casos y temas de investigación según los grupos

Grupo	Caso	Tema de investigación
1	Colmado La Cancha	El éxito en el terreno de juego
2	Restaurante Yokomo	Restaurante Yokomo: ¿Fidelidad de sus clientes o sólo una moda?
3	Farmacia Quitasueño	La ausencia de controles administrativos y su incidencia en la liquidez
4	Agencia de Viajes Isadora Travel	Factores que influyen en el descenso de la facturación
5	CECOMSA	Incidencia del Servicio al Cliente en los niveles de satisfacción de los clientes
6	Helados BON	Importancia e impacto de la aplicación de estrategias de marketing por Helados BON en el mercado durante el período enero 2008 –marzo 2009
7	Surtidora San Isidro	Análisis estratégico para determinar las causas en la disminución de la rentabilidad.



Para lograr que los estudiantes se entusiasmaran, al principio del semestre se les intentó inculcar la inquietud por la realidad, que pasaran de ser simples espectadores del entorno a ser personas críticas de aquello que observaban. Esta actitud la trabajamos mediante un pequeño ejercicio al inicio de clases: se dedicaban quince minutos a comentar y analizar las noticias de cada día, tanto las relacionadas con administración como las de cualquier otro ámbito, desde Wall Street Journal (lectura casi obligatoria) hasta la revista universitaria. Todo esto, con la intención de despertar el pensamiento analítico de los alumnos, que ellos se preguntaran el porqué ocurrían los hechos, les dieran seguimiento y detectaran sus consecuencias.

Paralelamente, para que los estudiantes definieran y se apasionaran por su tema de investigación, dedicamos un par de sesiones de clases a que expusieran ante sus compañeros ese problema que tanto les había llamado la atención. Si esta inquietud expuesta y sometida a las preguntas lograba despertar la curiosidad investigativa de los demás, si aportaba nuevo conocimiento y ayudaba a organizar, resolver o comprender una situación, además de afinar el pensamiento crítico, entonces era un problema que merecía ser estudiado.

Una vez definido el problema de investigación, pasábamos a la redacción de las preguntas y los consecuentes objetivos. De forma programada, se iban marcando entregas con contenidos cada vez más amplios según la guía asignada. La profesora recibía estas versiones parciales y las devolvía con las correcciones pertinentes para ser, a su vez, incluidas en la entrega posterior. Adicionalmente, los avances de los estudiantes eran revisados por los especialistas que visitaban las clases.

Teniendo ya claro el problema, las preguntas de investigación y objetivos, procedimos a trabajar con el marco teórico. Para tales fines, se pidió a los alumnos que elaboraran un índice de los conceptos que ellos entendían que debían manejar, para poder abordar el problema de investigación planteado. Revisado y aprobado este índice, los muchachos se lanzaron a la búsqueda de datos y referencias bibliográficas. Se les hizo hincapié en las fuentes correctas de consulta. Sólo artículos académicos de la base de datos EBSCO, libros, tesis, y artículos de Google Académico. Todo, bajo el método de citación APA. Este proceso de construcción del marco teórico, así como todo el desarrollo del caso, fue supervisado igualmente mediante la entrega de versiones parciales devueltas con sus correcciones. Además, se realizaron exposiciones por grupos de trabajo, con la finalidad de socializar los avances y someterse a las preguntas de los compañeros. Para fines de evaluación, se asignó una puntuación tanto para los expositores como para la audiencia, de acuerdo a la calidad de sus intervenciones. El objetivo era incentivar en los estudiantes el intercambio y la discusión. Con esta dinámica desarrollamos todo el esquema propuesto, concluyendo con las exposiciones ante un nutrido grupo de profesores del Departamento y otros relacionados. Esta práctica fue repetida con grupos subsiguientes, corrigiendo fallas detectadas en la primera experiencia.

## Resultados

Concluido el semestre, pudimos verificar varios hechos:

- a) Los estudiantes fueron capaces de identificar problemáticas en organizaciones dominicanas, tan cotidianas como un colmado o una farmacia.
- b) Aplicando la metodología científica a la investigación con casos, estas problemáticas y/o situaciones estratégicas



podieron ser contrapuestas, analizadas y estudiadas bajo las teorías administrativas ya previamente discutidas en clase, obteniendo aprendizajes significativos.

- c) El desarrollo de procesos investigativos (herramientas de levantamiento de información y construcción de un caso) despertó en los nuevos investigadores la creatividad y afinó la agudeza crítica de la realidad.
- d) Al ser una construcción de nuevos conocimientos desde nuestro contexto, los alumnos descubrieron que no sólo las firmas STARBUCKS o DELL, por ejemplo, pueden generar casos interesantes. A ellos les quedó claro que en cualquier organización se hace estrategia y administración y que están capacitados para vislumbrar situaciones, analizarlas objetivamente y actuar en consecuencia, de acuerdo a un orden lógico.
- e) El hecho de compartir ante un grupo de profesores su propia experiencia, confirió a los jóvenes un nuevo desafío: presentar algo de calidad. El intercambio de ideas entre profesores y estudiantes se realizó en un ambiente de respeto y crecimiento académico, que generó provecho intelectual para ambas partes.
- f) En el Departamento vamos, poco a poco, generando información propia y específica de nuestro contexto, lo cual redundará en el desarrollo de entorno empresarial dominicano.

### **A modo de reflexión**

Desde este primer intento, los Seminarios de Estrategia han transcurrido en la misma línea, de tal forma que los profesores de la cátedra de Estrategia del RSTA hemos acordado asumir esta metodología para las clases de Seminario I y II, independientemente de cuál sea el profesor que imparta la asignatura. Conjuntamente y, gracias a las observaciones de otros compañeros, los docentes hemos ajustado errores y detalles a raíz de las primeras experiencias.

En esta forma de impartir docencia, combinando investigación con situaciones prácticas en el contexto dominicano, se presentan también dificultades. Intentar desarrollar en los estudiantes la inquietud de preguntarse cosas, de observar el entorno, de que “algo” les llame la atención y se pueda expresar en términos de “problemas de investigación y objetivos”, no ha resultado una tarea fácil.

Haciendo una mirada retrospectiva puedo afirmar, sin temor a equivocarme, que esta vivencia en el aula ha sido altamente enriquecedora, no sólo para el alumno sino para mi experiencia docente. Además, el tomar en cuenta un contexto netamente dominicano, desde un colmado hasta un gran banco, ha constituido un valioso aprendizaje. Y, más aún, el esfuerzo invertido ha encontrado la mejor de las recompensas: el crecimiento humano, ético, investigativo, estratégico y profesional de nuestros estudiantes.



## ECOS DESDE LAS FACULTADES

# LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA PERSONAL

Ariosto Díaz \*

### Resumen

Las reflexiones escritas habitualmente por un docente en su diario de clase se transformaron, según se testimonia en este artículo, en un proyecto de innovación pedagógica, tanto en las asignaturas impartidas como en una iniciativa que está ayudando a impulsar mejoras curriculares en el Departamento académico correspondiente.

### Palabras clave

diarios del profesor, recursos de enseñanza, bibliotecas universitarias, práctica pedagógica, motivación a la lectura

Uno de los logros notables derivados de cursar recientemente la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU), como profesor de la PUCMM, fue aprender a redactar un diario de manera metódica que sirviera de herramienta efectiva para el crecimiento docente. Un diario de este tipo recoge las vivencias de clase con todo lo que implica el quehacer académico. Esto permite recopilar información significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el afán y el trajín del trabajo, tanto de los estudiantes como del profesor, así como la interacción que se da entre uno y otro. Con ello conseguimos acumular suficiente información para despertar el interés investigativo del profesor.

Si bien es cierto que desde hace varios años llevo un diario docente, antes de participar en la EPU, éste consistía en observaciones de los aspectos que consideraba positivos o negativos del trabajo de los estudiantes de Estomatología en las prácticas clínicas. Así, una vez terminado el semestre, usaba las informaciones como orientación para asignar la nota final. Indudablemente, era un instrumento útil, pues me aportaba elementos que me facilitaban la evaluación. Sin embargo, como elemento de crecimiento y desarrollo personal, su utilidad era muy limitada, pues no tenía clara conciencia de su importancia ni del verdadero alcance de su correcta implementación. Ahora

bien, después de finalizar la EPU he podido internalizar de manera formal los elementos que hacen del diario docente un verdadero instrumento de crecimiento y superación. Esto así porque he comprendido su verdadera importancia, cada día me entusiasmo más con este recurso y me esfuerzo por perfeccionarlo.

El hecho de dejar por escrito las incidencias de cada vivencia constituye una rica fuente de datos cuyo análisis posterior, de alguna manera, nos permite reflexionar y evaluar nuestro desenvolvimiento académico. Así, obtenemos datos que podemos usar en mejorar o cambiar conductas torcidas que de otra manera habríamos mantenido. En efecto, el diario se convierte en una voz amiga que constantemente nos está diciendo si el rumbo que llevamos es correcto o necesita rectificación.

Una particularidad especial del mencionado diario es que las anotaciones que hago sobre el trabajo de los estudiantes y su proceso de aprendizaje están a la disposición de ellos para que, cuando lo consideren oportuno, lean lo que escribo sobre ellos. Por tanto, el diario se convierte en un vehículo de evaluación continua que, al dar seguimiento de forma metódica al proceder estudiantil, potencia la interacción profesor-alumno y propicia un acercamiento que permite conocer mejor a cada estudiante, además de

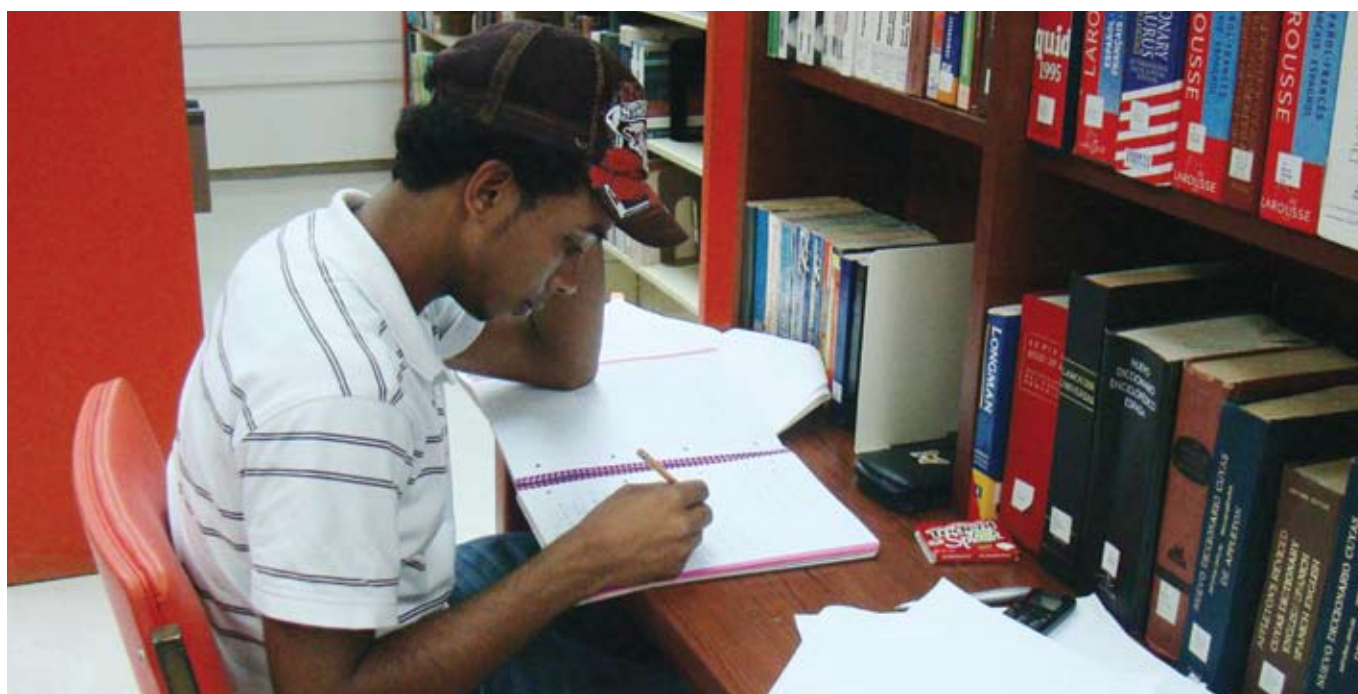
\* Odontólogo por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Especialidad en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago y profesor a tiempo completo en esta misma Universidad. Forma parte del Comité de Adecuación Curricular del Departamento de Estomatología, a cargo de la actualización bibliográfica.

ofrecerle un trato más personalizado. Igualmente, les ayudo de manera más efectiva a resolver sus problemas de aprendizaje, fomento un diálogo que me lleva a descubrir la forma particular de aprender de cada uno. Con esto, hacemos más efectivas nuestras estrategias de enseñanza, ya que cada estudiante, como ser humano, es único e irrepetible y una estrategia de enseñanza que es efectiva en uno, puede que no lo sea en otro.

Entonces, fue precisamente en los albores de mi labor docente donde registré mi primera gran inquietud, al interactuar con los estudiantes de Estomatología y detectar en ellos su pobre ortografía y cortedad al redactar. Esto me indujo a que en el año 1982 me entrevistara con el Director del Departamento de Humanidades de esa época, el profesor Orlando Alba, al cual llevé mis quejas por el deficiente desenvolvimiento ortográfico de los estudiantes. El profesor Alba me explicó que el problema no venía dado por mala teoría en las clases de letras, sino que los estudiantes “cada vez leen menos” y esa deficiencia es arrastrada desde el bachillerato.

Para ese tiempo no tenía claro el concepto de “alfabetización continua”. Esto lo aprendimos luego del libro “Aprender, Leer y Escribir en la Universidad”, de la argentina Paula Carlino, al cursar la EPU. Esta autora sostiene en su libro que los estudiantes universitarios cada día “leen menos”, coincidiendo en este sentido con lo dicho antes por el profesor Alba. Esto, en cierto modo, castra el proceso de alfabetización continua, dificultando el uso del lenguaje académico y su particular vocabulario. En consecuencia, impide “comprender textos y desarrollar el pensamiento”, dando como resultado el empobrecimiento constante del léxico de los estudiantes.

Otro hecho, registrado también en mi diario docente, es la tendencia de los estudiantes a usar folletos (casi siempre mal elaborados) de manera masiva, como medio de estudio. Esta situación contribuye a que ellos se alejen del libro y limiten su aprendizaje. Los estudiantes se acomodan al folleto, el cual usan como estrategia para pasar un examen y luego lo abandonan. De esta manera, pierden cada vez más los hábitos de lectura, cayendo en lo que llamamos “facilismo académico”, castrando con ello su proceso de alfabetización académica. A esto se le agrega la búsqueda de datos en Internet, donde también los estudiantes se nutren de conocimientos, con el inconveniente de que muchas veces entran a sitios que ofrecen información poco actualizada o con datos obsoletos que no se corresponden con nuestros programas. Además, no siempre ellos preguntan por la calidad de los sitios que visitan, aunque a veces el profesor le sugiere direcciones confiables pero que, al fin y al cabo, sólo ofertan resúmenes de temas específicos y no aprovechan de manera efectiva las facilidades de leer artículos de revistas científicas de prestigio internacional, utilizando las bases de datos de la biblioteca de la Universidad o a través de la sala Rima, que suple de multitud de datos actualizados. Los docentes no estamos exentos de culpa en este problema. No exigimos a los estudiantes de manera formal y obligatoria el uso de textos; al contrario, nos acomodamos también al empleo de folletos que facilitan el manejo simple de las teorías e incluso, accedemos fácilmente a las exigencias de los estudiantes que nos piden copias de las diapositivas de PowerPoint proyectadas en clase, como única fuente de estudio para ciertas pruebas escritas. No obstante, el folleto, empleado de manera apropiada, es un valioso auxiliar que no debemos echar a un lado, pero jamás debe ser usado como medio de





estudio único y principal, pues, en opinión del profesor Manuel Poblete, de la Universidad de Deusto y que tuvimos el honor de conocer durante su reciente visita a la PUCMM, "el folleto es la vulgarización del libro".

De los registros del diario surge también la idea que dio forma a nuestro Proyecto Pedagógico, desarrollado junto al doctor Narciso Matos, cuando cursamos la Especialidad en Pedagogía Universitaria. En dicho proyecto hicimos un estudio acerca de los recursos para leer y estudiar que usan los estudiantes de Estomatología de nuestra Institución. Para tal fin aplicamos una sondeo entre los alumnos de los distintos niveles y encontramos, entre otros resultados, que los estudiantes utilizan preferentemente el folleto para estudiar y, en ciertas materias, nunca usan libros. Por tanto, ellos dan un uso limitado a la biblioteca universitaria, a pesar de que esta última está bien surtida de textos actualizados que se corresponden con nuestros programas curriculares. Esto se evidenció cuando hicimos una revisión y clasificación por especialidades de todo el material bibliográfico estomatológico con que cuenta la biblioteca.

La anterior situación está en camino de solucionarse, ya que se aprovechará la revisión curricular que se está llevando a cabo en el Departamento de Estomatología y se exigirá el uso obligatorio de libros de textos como medio de estudio en las distintas especialidades. Para ello, contamos con el apoyo de la Directora del Departamento y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud. En consecuencia, el anhelado sueño de que nuestros estudiantes vuelvan al libro está en un buen momento.

Desde luego que, para hacer que los estudiantes se refieran al libro y lo conviertan en un instrumento permanente de aprendizaje que trascienda su vida académica, no basta con imponerlo de manera "obligatoria". Debemos ser creativos, diseñando estrategias inteligentes y planes motivadores que conviertan la lectura de libros en una experiencia gratificante. De esta manera, se demuestra que con la lectura apropiada de textos fortalecemos nuestras competencias y nos hacemos mejores profesionales, capaces de insertarnos en condiciones más ventajosas en el ámbito laboral. Así, se pueden organizar espacios de debates de nuevos temas publicados y poner tareas de revisión bibliográfica. Éstas son actividades que de alguna manera nos muestran qué tan provechosos pueden ser los libros.

Por otra parte, no sólo los estudiantes deben volver al libro. Nosotros, los docentes, debemos ser los primeros en demostrar que tenemos los libros como compañeros inseparables y que nos mantenemos al día acerca de las nuevas publicaciones. Con esto seremos capaces de recomendar textos actualizados y pertinentes, sin olvidar el aprovechamiento de otros recursos,

verbigracia el Internet. No obstante, debemos ser vigilantes y supervisores responsables de los sitios que acceden, para evitar que se confundan y se pierdan en la maraña de datos muchas veces desactualizados y que no están acordes con nuestros programas.

A propósito de lo dicho anteriormente, y es un dato registrado en mi diario, observé en las clases cómo una estudiante buscaba datos en Internet desde su teléfono móvil para completar un cuestionario que debían entregarme. Esta es una iniciativa positiva de una aprendiz que se vale de los recursos de las nuevas tecnologías. Sin embargo, al revisar lo que hacía comprobé que muchas de sus respuestas se basaban en datos obsoletos o simples, precisamente porque la página de Internet a la que accedió no ofrecía datos actualizados ni se correspondían con nuestra docencia; por ende, tuvimos que intervenir para reorientar a la estudiante en su búsqueda. Casos como éste son comunes de acuerdo a nuestras observaciones y es un ejemplo de cómo los estudiantes le echan mano a la vía más fácil de resolver un problema, sin detenerse a pensar si ésta es la adecuada.

Asignar tareas de búsqueda de datos en revistas de reconocido prestigio, las cuales están disponibles en las bases de datos de la biblioteca y en la sala Rima, crea un hábito positivo de buena lectura. Además, los estudiantes descubren cómo sus conocimientos aumentan y los ponen en condiciones más ventajosas para hacerle frente a situaciones específicas. Una estrategia que estoy implementando con éxito en la práctica clínica, es elaborar un cuestionario con base en los conocimientos que deben dominar los estudiantes de último año de Estomatología y sobre los cuales he detectado que tienen lagunas. Dicho cuestionario cumple la función de solidificar esos conocimientos, ya que para contestarlo deben consultar las fuentes bibliográficas que les indico, pues ahí encontrarán las repuestas adecuadas. Esta es otra manera de habituarlos al libro y que comprendan la importancia de conocer fuentes de consulta, que contribuyan al aumento de su capacidad de discernimiento y, además, los incentive a tener su biblioteca personal.

Otra estrategia que hemos usado y que persigue el doble propósito de encariñar a los estudiantes con el libro y reforzar sus conocimientos es que, durante un semestre de práctica clínica, escogemos un día a la semana para, en un período de media hora diaria, estudiar un capítulo de un libro previamente seleccionado y que se corresponde con nuestras exigencias curriculares. Con este procedimiento se ha llegado a estudiar el libro completo durante el semestre, aportando a la práctica clínica la calidad que se merece, elevando el perfil profesional de nuestros egresados y, por antonomasia, el prestigio de nuestra Institución.



Centro de Desarrollo Profesional

## ECOS DESDE LAS FACULTADES

# SONDEO AL PROFESORADO DE LA PUCMM SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Centro de Desarrollo Profesional \*

### Resumen

Desde el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra se realizó un sondeo entre el profesorado para indagar sobre las prácticas de lectura y escritura que implementan en sus asignaturas. En este informe se exponen los referentes teóricos que dieron lugar al instrumento, se describe la estructura del mismo, las condicionantes del estudio y algunas características de la población encuestada. Se concluye con una síntesis de los resultados y se sugieren líneas generales de acción.

### Palabras clave

lectura, escritura, prácticas de enseñanza, sondeos al profesorado, desarrollo profesoral

### Introducción

En ocasión de poner en circulación este ejemplar número 12 del Cuaderno de Pedagogía Universitaria con el tema de "Leer y Escribir en la Universidad", en el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica y Maestra (PUCMM) se consideró oportuna la iniciativa de realizar un sondeo entre el profesorado sobre las prácticas de lectura y escritura en la docencia. El propósito del sondeo es aportar a la comunidad académica de la PUCMM un primer análisis sobre la temática desde el cual se podrían impulsar próximas investigaciones y, de alguna manera, propiciar el diseño de políticas de gestión académica acordes a los datos recogidos. Con esto se busca, en definitiva, ayudar a continuar construyendo una mejor Universidad entre las personas que formamos parte de ella.

En este informe se exponen los referentes teóricos que dieron lugar al instrumento,

se describe la estructura del mismo, las condicionantes del estudio y algunas características de la población encuestada. Luego se analizan los resultados obtenidos sobre la lectura, por un lado, y la escritura, por otro. Se concluye con una síntesis de los resultados y se sugieren líneas generales de acción.

### El instrumento

Los referentes teóricos en los que se fundamentó el proceso de elaboración del instrumento, en la modalidad de cuestionario, provienen de Carlino (2003, 2005), sobre el concepto de alfabetización académica en la Educación Superior. A partir de las investigaciones en este sentido, se abre paso a una manera diferente de tratar el término. Algunas características contrastantes en esta evolución conceptual se presentan de manera sucinta en la Tabla 1 (Carlino 2003, p. 410):

Por tanto, en el tránsito efectuado se deja atrás la creencia de que las destrezas de

**Tabla 1**  
Resumen de la controversia sobre el concepto de alfabetización académica

		Alfabetización académica
Habilidad elemental	<b>V E R S U S</b>	Ingreso a una nueva cultura escrita
Adquisición espontánea		Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
Programa compensatorio		Responsabilidad de hacer lugar en el currículo a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento
Asunto de especialistas		Compromiso de toda la comunidad universitaria

\*En el diseño y la administración del sondeo y en la escritura de este artículo han participado diversos profesionales de la comunidad académica de la PUCMM, tanto del equipo de trabajo del Centro de Desarrollo Profesional, como fuera de éste. Dichas personas son Ana Margarita Haché, Iván Carrasco, David Capellán, Ivette Ramírez, Inmaculada Torres, Annerys Santana y Marta Vicente. Se agradece de manera especial al profesorado participante del sondeo su colaboración para intentar hacer de la PUCMM una institución educativa cada vez más comprometida con la excelencia.

lectura y escritura del estudiantado dependen en gran parte de su formación previa, de un esfuerzo individual de cada persona y de un abordaje compensatorio o aislado desde la gestión universitaria. Se abre el umbral hacia una enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrolla por el trabajo integrado de toda la comunidad académica y en la que se asume la complejidad inherente al proceso de inserción en una cultura disciplinar.

Con base a estas ideas, se buscaba indagar sobre el tipo de prácticas de lectura y escritura que el profesorado de la PUCMM implementa en sus asignaturas y las concepciones que las justifican. Se elaboró, entonces, un cuestionario de 20 ítems, de los cuales 10 estaban destinados a recoger información acerca de las prácticas de lectura y otros 10 de las prácticas de escritura. En cada caso, 4 ítems permitían elegir una de sólo dos alternativas; 3 y 2 ítems, respectivamente, requerían responder según una escala Likert (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca). En los ítems restantes se ofrecían hasta un máximo de 13 alternativas de respuesta, pudiendo elegir más de una y abriendo en algunos casos la posibilidad a contestar "Otros, especifique", por si las respuestas predeterminadas no abarcaban la totalidad de opciones. Para sostener la fidelidad de los datos se mantuvo el anonimato de las respuestas.

Las variables que midió el cuestionario son: las concepciones del profesorado sobre las prácticas de lectura y la escritura en su docencia, las justificaciones que dan razón de dichas concepciones, así como las estrategias y los recursos con que los profesores implementan sus prácticas.

### Características de los participantes y condicionantes del estudio

Se administró el cuestionario a 124 profesores del Campus de Santiago y a 62 del Recinto Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo. La muestra se seleccionó de manera proporcional por cada Facultad y de acuerdo al número de profesores que trabajan en ellas. Algunas características de los participantes se desglosan en la tabla 2.

El estudio estuvo condicionado por limitaciones de tiempo, lo cual incidió en el tamaño de la muestra y en el proceso de construcción del cuestionario. Asimismo, era preciso que este sondeo se realizara en paralelo con otro al estudiantado correspondiente del profesorado ya encuestado. No obstante, esta iniciativa puede ser enriquecida con estudios subsiguientes en los que se delimite con mayor precisión el foco de estudio y se midan las variables con niveles más altos de rigurosidad metodológica.

### Resultados<sup>1</sup>

Los resultados de Santo Domingo y Santiago no reflejaron diferencias significativas de contexto, por lo que se analizaron

**Tabla 2**  
Ficha Técnica del estudio

Tipo de contratación	
Por asignatura	44.1%
Medio tiempo	10.2%
Tiempo completo	45.7%
Facultad	
Ciencias y Humanidades	29.0%
Ciencias de las Ingenierías	15.6%
Ciencias de la Salud	24.7%
Ciencias Sociales y Administrativas	25.8%
Decanato de Estudiantes	2.7%
Localidad	
Santiago	66.7%
Santo Domingo	33.3%

desde el conjunto de la muestra. Se han tomado en cuenta para este artículo solamente los datos contestados por más de un 50% de los participantes. Sin embargo, para desarrollar la interpretación de los resultados, en algunos casos se hará referencia a las respuestas que no fueron contestadas dentro de ese rango significativo.

### Sobre la lectura

Según los indicadores que midieron la primera variable, las concepciones sobre la lectura como práctica académica, los resultados indican que el 82% del profesorado participante considera que la lectura es un proceso interactivo entre el texto y el lector. El 65% del mismo apoya la idea de que la interpretación del sentido del texto se construye en un diálogo con el autor, tomando en cuenta el rol que éste ha asumido y su finalidad. Sin embargo, en discrepancia con las concepciones previamente expuestas, según los referentes teóricos del cuestionario, un 76% del profesorado también asume la lectura como una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto, en vez de ser, más bien, una práctica social, que se construye entre una comunidad de hablantes.

En cuanto a la segunda variable, las justificaciones dadas por los docentes en razón de las concepciones asumidas, los resultados evidencian que el 83% siempre o casi siempre enseña a leer para que el estudiantado incorpore las visiones culturales, conceptuales y procedimentales propias de la disciplina. El 74% siempre o casi siempre asigna lecturas para favorecer la superación personal del estudiantado y el 68% asigna ejercicios de lectura para mejorar esta competencia, que debió ser aprendida en niveles anteriores. Además, el 96% selecciona los textos para incrementar los conocimientos generales del estudiantado y el 55% lo hace para que conozcan

<sup>1</sup> El instrumento y el análisis estadístico de los datos se encuentra disponible a través de Iván Carrasco (icarrasco@pucmmsti.edu.do) en el Centro de Desarrollo Profesional de la PUCMM, Campus de Santiago.

otras realidades. De manera general, en el estudio se observa consistencia entre las concepciones de los docentes y las razones que las fundamentan.

Sobre las restantes dos variables, las estrategias y los recursos empleados por los docentes en sus clases, por un lado, los datos indican que el 96% de ellos evalúa las lecturas asignadas pidiendo al estudiantado que reconstruya el significado del texto aportando nuevas ideas, un 76% dice que lleva a cabo prácticas de socialización de lo leído, un 62% asigna lectura individual, un 55% pide resúmenes y un 54% estipula ejercicios de lectura fuera del aula. Por otro lado, de los recursos empleados, un 77% reporta que en sus clases asigna para lectura libros de consulta, un 75% lo hace con libros de texto, un 66%, con artículos de revistas especializadas y un 58%, con artículos científicos.

Los datos de estas dos últimas variables constituyen un foco de interés para el análisis, de acuerdo a los referentes teóricos en los que se basa el sondeo. Esto así, porque si los docentes emprenden el proceso de enseñanza con las expectativas que reflejan sus concepciones y justificaciones sobre la lectura, es preciso que exista un diseño didáctico equiparable a las intenciones que se plantean. Sin embargo, el profesorado participante no contestó de manera significativa el uso de estrategias tales como actividades previas a la lectura, reconstrucción de la situación de comunicación, establecimiento de propósitos, guías de lectura, lectura grupal, ejercicios de lectura en el aula y relaciones entre lo contenido en el texto con otros textos conocidos. Dichas estrategias implican, en efecto, la orientación y el acompañamiento cercano del docente a la lectura entendida como proceso de construcción de conocimiento por parte del estudiantado. Se espera de éste último, entonces, que aporte nuevas ideas sobre lo leído, que elabore resúmenes y realice ejercicios fuera del aula sin que existan, al parecer, suficientes estrategias que le den seguridad para ir mejorando paulatinamente sus destrezas con el grupo.

En cuanto a los recursos, básicamente textos científicos de la disciplina, el empleo de éstos refleja coherencia con el interés de integrar al estudiantado en la cultura disciplinar, pero no así con la intención también reportada de favorecer en el mismo dicha competencia, que debió ser adquirida previamente y para aportar a la superación personal. En ese caso, los docentes habrían confirmado también el uso de textos literarios, artículos de periódicos y de revistas de contenido general, así como de superación personal. Además, sobre el uso de textos científicos, los mismos no parecen provenir de la selección autónoma del estudiantado a partir de las bases de datos universitarias, lo cual se interpretaría como un resultado de habilidades adquiridas en la Educación Superior.

### **Sobre la escritura**

A partir de los indicadores que midieron la variable sobre las concepciones de la escritura como práctica académica, los

resultados indican que el 92% del profesorado participante considera que la escritura es un proceso que permite organizar el pensamiento y construir conocimiento. Asimismo, el 82% admite que cuando se escribe se dialoga con otros, considerando el rol asumido por quien escribe y el asignado a los interlocutores. Sin embargo, al igual que en la lectura, también la mayoría, de 65%, concibe la escritura como una habilidad básica, general y transferible a cualquier situación, en vez de ser una práctica social, propia de la comunidad de hablantes. Esta última idea se contrapone a la concepción reportada de que la escritura es un proceso construido en diálogo con otros pues en ese caso no sería transferible a cualquier situación y adquirida previamente como habilidad básica.

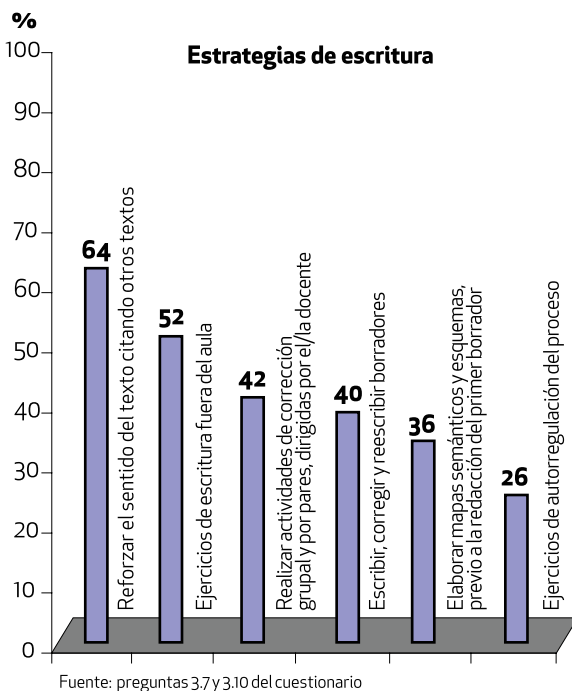
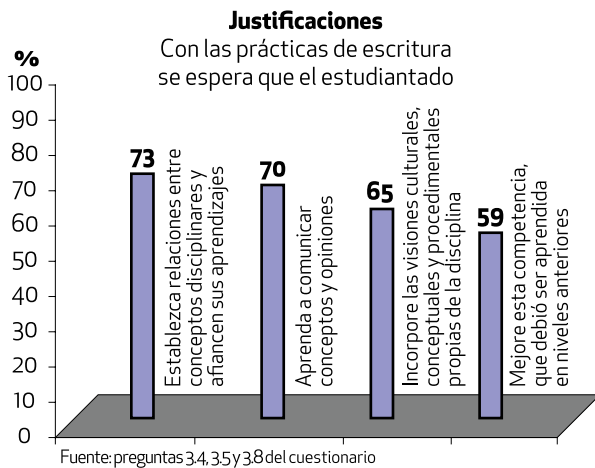
En cuanto a los indicadores que midieron las justificaciones dadas por los docentes en razón a sus concepciones, los datos muestran que, con los ejercicios de escritura, el 73% del profesorado se propone establecer relaciones entre conceptos disciplinares y afianzar los aprendizajes y el 70% se propone que el estudiantado aprenda a comunicar conceptos y opiniones. El 65% enseña a escribir, siempre o casi siempre, para que el estudiantado incorpore las visiones culturales, conceptuales y procedimentales propias de la disciplina y el 59% lo hace para ayudar a mejorar esta competencia, que debió ser aprendida en niveles anteriores. Estos porcentajes reportados por la mayoría concuerdan con la concepción de que la escritura es un proceso que permite organizar el pensamiento y construir conocimiento. Sin embargo, al conocer los resultados de la variable de las estrategias, expuestas a continuación, los datos reflejan ciertas discordancias entre lo que el profesorado piensa y lo que hace en sus asignaturas.

En efecto, según los indicadores que midieron las estrategias empleadas, un 64% de los mismos pretende que sus estudiantes refuercen el sentido del texto citando otros textos y un 52% asigna ejercicios fuera del aula. Pero no contestaron significativamente utilizar estrategias de escritura en grupos, partir de la situación de comunicación, propiciar ejercicios de autorregulación del proceso, asignar ejercicios de escritura fuera del aula ni escritura individual. Tampoco reportaron en más de un 50% realizar ninguna de las siguientes estrategias: actividades de corrección grupal y por pares dirigidas por el profesor, corregir y mandar a reescribir errores ni elaborar mapas semánticos previos a la redacción del primer borrador. Paradójicamente, reconocieron que el estudiantado no es capaz de escribir el texto en un primer intento y asumen que el profesorado no solamente corrige el producto final.

Tal como se refleja en las respuestas, no parece existir coherencia entre las expectativas que el profesorado se forma sobre la escritura como herramienta de aprendizaje y el diseño didáctico que se implementa en función de dichas expectativas. Según lo reportado, el estudiantado parece llevar gran parte de la carga de su proceso de aprendizaje, lo cual sería lo esperado,



pero sólo si su esfuerzo estuviera apoyado suficientemente por un engranaje de estrategias didácticas para tales fines. Las gráficas A y B dan cuenta del contraste analizado.



## Conclusión

A partir de cuatro variables, el cuestionario buscaba indagar entre el profesorado de la PUCMM las concepciones que tienen sobre la lectura y la escritura y el tipo de prácticas que emplean en la docencia para desarrollarlas. En términos

generales, el cuestionario medía qué piensan los docentes y, por tanto, qué hacen.

En cuanto a lo que piensan los docentes, las respuestas indicaron que las destrezas de lectura y escritura ocupan un rol tan preponderante como el de construir conocimiento, organizar el pensamiento, ayudar a la incorporación disciplinar y comunicar conceptos. Pero los docentes se abstuvieron de reportar el empleo de estrategias didácticas donde el papel del profesorado y del aprendizaje en equipo constituía una mediación importante para el logro de las expectativas. En palabras de Carlino (2009), parece ser que “se exige escribir pero no se enseña, los alumnos escriben para demostrar el saber y no para desarrollarlo” (p. 13). Y ese desarrollo, la mayoría de las veces, sólo se da “según la posibilidad de recibir orientación sobre cómo hacerlo” (p. 13).

A la luz de los datos analizados se reconoce que una gran parte del profesorado de la PUCMM asume la preocupación por la lectura y la escritura como herramienta vital de aprendizaje en la Educación Superior pero necesita, igual que el estudiantado, ayuda. De nuevo, las palabras de Carlino (2009, p. 12) lo expresan claramente: “aprender a escribir para cada asignatura universitaria requiere enseñanza explícita acompañada de acciones institucionales para que los docentes puedan llevarla a cabo”.

Asimismo, los datos aportados por el sondeo parecen apoyar la pertinencia de pensar sobre la alfabetización académica en la Institución con la nueva perspectiva que plantean las investigaciones de Carlino (2003, 2005). En este sentido, leer y escribir en la universidad implica el ingreso a una nueva cultura escrita, distinta a la que el estudiantado vivenció en la Educación Media. Y, de suma importancia, dicho proceso de aprendizaje se desarrolla en equipo, con el compromiso de toda la comunidad académica y con las políticas educativas que hagan posible dicha participación conjunta. Por último, no menos esencial, en cada disciplina se debe hacer lugar para las prácticas discursivas específicas con las que se elabora el conocimiento. En cada una de estas ideas está implícita la necesidad de que el profesorado se involucre en una trayectoria continua de formación, de manera que, con ayuda, le sea posible armonizar la claridad con que asumen sus expectativas de enseñanza con una convincente riqueza de logros en el aprendizaje del estudiantado.

## Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003, enero-marzo). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), pp. 409-420. Mérida: Universidad de Los Andes. Extraído el 27 de febrero de 2010, de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009, julio-diciembre). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá E.E.U.U. y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 6 (12), pp. 6-17. Santiago: Centro de Desarrollo Profesional, PUCMM.



## PASOS Y HUELLAS

# ENTREVISTA A ELIZABETH NARVÁEZ \*, SONIA CADENA\*\* Y BEATRIZ ELENA CALLE\*\*\*, INVESTIGADORAS Y DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE, EN CALI, COLOMBIA

### 1. Nos gustaría conocer cómo se ha gestado su vinculación docente e investigativa al tema de “Leer y escribir en la Universidad”.

El origen de las trayectorias académicas de cada una de nosotras ha sido distinto, sin embargo la convergencia de nuestros intereses nos convoca hoy en esta entrevista.

Beatriz Elena Calle se interesó por la enseñanza de la lectura y la escritura desde el 2001 como tutora en programas de formación de maestros, con su participación en grupos de discusión, tertulias de maestros y sus estudios de postgrado en la enseñanza del lenguaje, inicialmente en la educación Media y Básica y, posteriormente, en la universidad. Actualmente, sus intereses investigativos están relacionados con el apoyo de Tecnologías de la Información y la Comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para Sonia Cadena, la formación en el campo de las ciencias de la educación, concretamente

en la enseñanza de la literatura y del español, le permitió acercarse a la complejidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escuela colombiana, en los niveles de la educación básica y la media vocacional. Los espacios de discusión que se animaron y construyeron durante más de dos décadas, en una institución pública, constituyeron una plataforma que brindaba una perspectiva sobre la manera en que podrían desarrollarse los procesos de construcción de sentido y significado en la Educación Superior, a través de la lectura y la escritura. Posteriormente, la obtención de un título de Maestría en Educación acredita el inicio de su trayectoria como docente en la formación de pregrado. Las primeras búsquedas por comprender las especificidades de la lectura y la escritura en la Educación Superior se orientaron hacia el diseño, desarrollo y uso de materiales didácticos impresos y, luego, en el marco de un proyecto de investigación entre 1999 y 2001, al desarrollo de una herramienta –apoyada en tecnologías de la comunicación y la información– para gestionar la producción de textos.

### Resumen

En esta entrevista, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* se interesa por conocer la experiencia docente e investigativa de un equipo de tres académicas de la lengua en relación a las prácticas de lectura y la escritura en una universidad colombiana. Ellas hablan del contexto, de sus motivaciones para profundizar en el tema, de las iniciativas implementadas y de las proyecciones que las llevarán a encontrar nuevos caminos de exploración.

### Palabras clave

universidades, investigación, lectura, escritura, formación docente

\* Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna y Magíster en Lingüística y Español, por la Universidad del Valle en Cali. Docente del Departamento de Lenguaje de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali.

\*\* Licenciada en Educación, mención Español y Literatura por la Universidad de Santiago de Cali. Magíster en Educación, mención Evaluación y Currículo por Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Directora del Centro de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali.

\*\*\* Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna y Magíster en Lingüística y Español, de la Universidad del Valle en Cali. Docente del Departamento de Lenguaje de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali.

Elizabeth Narváez se ha vinculado a la docencia e investigación sobre la lectura y la escritura en el ámbito universitario desde el año 2003 durante la formación de Maestría en Lingüística y Español. Participó en un proyecto de investigación denominado *"Interactividad y comprensión de textos escritos en el ámbito universitario"*, que se ocupó del análisis de las interacciones que se construían entre el maestro y los estudiantes durante situaciones de enseñanza de la lengua escrita en dos asignaturas, una presencial y una no presencial, ofrecidas en una misma universidad y al inicio de la formación de pregrado.

Este primer trabajo mostraba, entre otros aspectos, que la enseñanza de la comprensión y composición escrita en una misma universidad se realizaba bajo enfoques y contenidos diferentes; el presencial se ocupaba de la enseñanza sistemática de escritos para el aprendizaje académico, como la reseña, desde perspectivas de la lingüística textual y la psicolingüística, mientras que el no presencial se centraba en la enseñanza de la composición desde una perspectiva gramatical, concibiendo la escritura como el dominio de una serie de reglas morfológicas, léxicas y sintácticas. Al parecer, estas profundas diferencias se relacionaban con las concepciones que justificaban la necesidad de ambas asignaturas: para el caso presencial parecía ser una introducción a las demandas sociales y académicas que imponía la formación universitaria; mientras que para el caso no presencial la sustentación parecía corresponder a la remedialidad, es decir abordar los "problemas" de escritura no resueltos en la educación escolar previa (Rincón, Narváez & Roldán, 2005).

En el año 2005, el grupo investigador formado por las profesoras Sonia Cadena, Elizabeth Narváez y María Mercedes Chacón, desarrolló el proyecto titulado *"Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y tareas escritas (TE), 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"*. Este trabajo exploró las condiciones contextuales concretas en las que surgían y se desarrollaban actividades de comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en dos asignaturas del área profesional, para hacer una aproximación –desde las concepciones de maestros y estudiantes– sobre la naturaleza y la relación de la comprensión de textos escritos académicos, las tareas escritas a partir de ellos y la formación universitaria.

Los análisis permitieron corroborar que la planeación de las asignaturas profesionales, que demande a los estudiantes leer y escribir como actividades reiterativas y para las cuales se disponga de poco tiempo, que los enfrenta con múltiples y complejas fuentes de desarrollo teórico y con el propósito de

ser evaluados, puede terminar en una dinámica poco rigurosa. Esto último puede generar angustia y ansiedad, sobre lo cual el estudiante tiene y quiere tener poco control, asunto que puede terminar incidiendo en la calidad educativa que ofrece una institución de Educación Superior (Cadena, Narváez & Chacón, 2008).

En el marco de este proyecto de investigación iniciado en el 2005, adelantamos un evento académico denominado *Primer Encuentro de Lectura y Escritura en la Educación Universitaria*, en el año 2006, del que surgió una publicación que fue el resultado del esfuerzo y de la práctica real de la escritura académica, porque el proceso estuvo atravesado por constantes revisiones, comunicación entre editores y autores, la mayoría con formación en ciencias del lenguaje. Por lo anterior, esta experiencia mostró que no sólo los estudiantes necesitan hacer conciencia sobre sus procesos escriturales, sino que también nosotros, los profesores e investigadores de lengua, tenemos la responsabilidad de seguir pensando nuestras prácticas letradas académicas (Narváez & Cadena, 2008).

## **2. Ustedes han incursionado en el tema desde la perspectiva del desarrollo profesoral, ¿Cuáles fueron sus motivaciones?**

Los hallazgos de los estudios, referenciados en la respuesta anterior, en dos tipos de escenarios distintos: las asignaturas de lengua y las asignaturas de formación profesional, así como las experiencias de discusión adelantadas en el evento de 2006 condujeron a la siguiente reflexión: *el dominio disciplinar de los profesores universitarios es una condición muy importante, pero no suficiente para ejercer la docencia en la educación superior*. La formación de posgrado y en investigación que posee un docente construye y aporta, pero no resuelve los problemas de la enseñanza de los contenidos disciplinares por medio de tareas de lectura y la escritura.

En consecuencia, durante el 2007, formulamos un nuevo proyecto de investigación titulado *"Interacciones y concepciones que se construyen a partir de la comunicación digital, en una experiencia de formación de maestros sobre lectura académica"*, en esta oportunidad desarrollado con la profesora Beatriz Elena Calle. El grupo investigador consideró que una manera de enfrentar el complejo escenario de la lectura y la escritura en el ámbito universitario era a través del apoyo a los maestros, con propuestas de formación que les permitieran comprender la enseñanza como un proceso de comunicación que se construye en la interacción verbal y no verbal, y el aprendizaje como una construcción que depende, en gran medida, de procesos de comprensión y composición de textos escritos. Por consiguiente, este proyecto intentaba explicar el diseño, puesta en marcha y el análisis crítico de una propuesta de formación dirigida a maestros universitarios de

la Universidad Autónoma de Occidente, con el fin de analizar su incidencia en la revisión de algunas concepciones sobre cómo se entiende y cómo se realiza la comprensión de textos escritos académicos en asignaturas del área profesional.

El proyecto se formuló a partir de algunas “creencias” que, según la literatura revisada, era necesario confrontar. La primera era dejar de considerar(se), tanto a los docentes como a los estudiantes, como consumidores de información (*informívoros*), para resignificar la lectura y la escritura académica como una práctica didáctica con los documentos escritos, gestionada y construida por los participantes en tanto sujetos sociales y generadores de sentido. La segunda, confrontar la idea de que la lectura y la escritura son habilidades genéricas, para reconsiderarlas como prácticas situadas y relacionadas con los campos de conocimiento. Por esa razón, resalta la necesidad de apoyar a los colectivos docentes de los campos de saber, en la toma de conciencia sobre los modos de leer y escribir, así como de enseñar ambas prácticas como específicas y relativas a sus campos de conocimiento especializado. Por último, y en relación con la creencia anterior, poner en discusión el que son los profesores de lengua, expertos y responsables de los cursos de lectura y escritura, quienes formarán a los estudiantes universitarios como lectores y escritores de sus campos disciplinares y profesionales. En ese sentido, el principal rasgo de la propuesta de formación fue la defensa de un trabajo colegiado entre profesores de los campos profesionales y los profesores de lengua en el que se legitimara hablar de las propias prácticas docentes con la lectura y su relación con la enseñanza de los contenidos disciplinares en los cursos profesionales (Narváez & Cadena, 2009).

### 3. ¿Podrían describir brevemente la experiencia de formación docente que realizaron en su universidad?

Los objetivos de la propuesta eran: primero, comprender que la lectura académica es un proceso de construcción de sentido a partir de los documentos asignados para apoyar el aprendizaje universitario y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes. Segundo, cuestionar la idea de que gran cantidad de bibliografía y de actividades de lectura no necesariamente revierten en la calidad de los aprendizajes de los saberes especializados del campo; y tercero, reconocer que los escritos asignados para lectura académica en el aprendizaje universitario son unidades especializadas, en virtud de la complejidad de su estructura y de la carga conceptual que los caracteriza.

La propuesta de formación se caracterizó por evidenciar la necesidad de que los maestros participantes, en equipos inter-disciplinares, reconocieran el valor de la lectura académica como una práctica atravesada por la interrogación, la conversación oral y escrita en el marco de asignaturas de formación profesional. Por esa razón, se diseñaron actividades que suscitaban en los maestros participantes la vivencia de su rol de novatos en el campo de la enseñanza de la lectura académica, situación que se inducía porque las lecturas que se realizaron eran de dicho campo y no típicas de sus áreas disciplinares o profesionales de formación (Narváez, Cadena & Calle 2009).

### 4. ¿Cómo valoran el estado de las prácticas de lectura y escritura en su universidad?

Para responder esta pregunta será útil contextualizar un proyecto de investigación interuniversitario en el que participamos actualmente y se denomina “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura escrita académica del país”<sup>1</sup>, financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, en Colombia (Colciencias). En esta investigación participan más de 35 docentes representantes de 17 universidades públicas y privadas del país. El proyecto participó en una convocatoria de preselección de proyectos desde enero de 2008 y en septiembre del mismo año, después de dos procesos de revisión de pares, fue aprobado.

En este estudio se asume que las prácticas de lectura y escritura académica son prácticas sociales e institucionales, que hacen parte de una tradición y tienen un carácter situado en un tiempo y en un espacio, por eso se denominan *Prácticas Socio-discursivas Académicas, entre las que se incluyen: la investigación, la producción intelectual, la divulgación científica y la enseñanza.*

Hasta diciembre de 2011, la investigación se propone describir, caracterizar, analizar e interpretar dichas prácticas académicas de lectura y escritura en algunos programas de pregrado presenciales de las universidades colombianas participantes, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto.

El estudio es descriptivo e interpretativo y en él se articula la recolección y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Se organiza en 4 fases de las cuales dos se han iniciado. La *Fase 0*, que consistió en la construcción del proyecto, la validación y discusión de la metodología

<sup>1</sup> Los investigadores principales de esta investigación son el profesor Mauricio Pérez Abril (mauricioperezabril@gmail.com) de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá y la profesora Gloria Rincón Bonilla (gloriarinconbonilla@gmail.com) de la Universidad del Valle.



mediante juicio de pares. En la Fase I, se aplicó una encuesta dirigida a los estudiantes de los programas académicos de las universidades participantes que representaran las áreas del saber reconocidas por la UNESCO<sup>2</sup>. Está pendiente la ejecución de las fases II y III (Narváz & Choís, 2009).

Atendiendo a la aplicación de la encuesta, se podría responder cómo valoramos el estado de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Se aplicaron 3.719 encuestas distribuidas en las áreas de saber de la UNESCO, tal como indica la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Distribución de las encuestas por áreas de saber

Áreas de saber según la UNESCO	Porcentaje de encuestados por área
Agricultura	3.55%
Ciencias	6.51%
Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho	28.69%
Educación	18.31%
Humanidades y Artes	6.83%
Ingeniería, Industria y Construcción	17.21%
Salud y Servicios Sociales	18.31%
Servicios	0.59%
<b>Total de Encuestados</b>	<b>3719</b>

El cuestionario incluía 22 preguntas organizadas en 4 secciones. *La primera sección* recogió datos generales de los estudiantes. *La segunda sección* contenía preguntas con opción múltiple que indagaban -de acuerdo con su propia experiencia- sobre la presencia de la lectura y la escritura en distintas actividades académicas, además de las asignaturas. *La tercera sección* recolectaba el nombre del profesor y de la actividad académica que recordaran como una experiencia significativa con la lectura y la escritura. *La cuarta sección* se organizó a partir de preguntas que nos permitieran conocer la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en asignaturas de la formación profesional.

Teniendo en cuenta que en la Universidad Autónoma de Occidente los datos de la encuesta aportaban información

sobre tres áreas de saber: Humanidades y artes; Ciencias sociales, educación comercial y derecho; e Ingeniería, industria y construcción, podríamos hacer algunas afirmaciones provisionales en torno a los comportamientos de dichos resultados en contraste con los resultados nacionales.

Los resultados de la encuesta confirman que en las universidades participantes lo que más se lee y escribe son los apuntes de clase propios (83.68%) y los materiales elaborados por el profesor (79.78%). A pesar de que puntúa alto leer los apuntes de clase propios, es llamativo que los apuntes de otro compañero no sean tan consultados (33.27%). De modo que la tendencia es que se lea y se escriba para prácticas de evaluación escrita (85.99%) y para la realización de exposiciones (86.39%) en el marco de las asignaturas (88.78%). En relación con el uso de tecnologías de la información y la comunicación, la consulta en la Web y la lectura de blogs para responder a actividades académicas es una tendencia nacional (76.82%), en contraste con la poca presencia de la escritura online (7.88%).

En cuanto a las prácticas de aula, los resultados de la encuesta para nuestra universidad coinciden con los nacionales, en las áreas -por ejemplo- se lee tanto dentro como fuera de clase (37% en Humanidades y artes y 44% en Ciencias sociales, educación comercial y derecho), mientras que en Ingeniería, industria y construcción se lee más fuera de la clase (84%). Lo mismo sucede con la discusión oral de los textos que se asignan para lectura, es una práctica con mayor tendencia en Humanidades y artes (70%), así como en Ciencias sociales, educación comercial y derecho (89%) y puntúa más bajo en Ingeniería, industria y construcción (61%). Finalmente la tendencia nacional reporta que lo frecuente es que los profesores corrijan el contenido de los textos que se escriben (63.35%).

Algunos resultados que resultan llamativos en nuestra Universidad son los relacionados con los semilleros de investigación<sup>3</sup>, como espacios académicos distintos a las asignaturas, dado que puntúan más alto en Ingeniería, industria y construcción (23.08%) pero se comportan de manera similar al promedio nacional (20.17%). A pesar de este resultado se observa que en los semilleros sólo el 7.69% de los encuestados refieren que escriben artículos y ponencias a pesar de que el 23.08% dice leer para responder a las actividades de los semilleros. Las prácticas de lectura de artículos científicos se reportan con un 38.46% y se comportan de manera similar al promedio nacional (40.45%). Sin embargo, la lectura en inglés

<sup>2</sup> Educación, Humanidades y artes, Ciencias sociales, educación comercial y derecho, Ciencias, Ingeniería, industria y construcción, Agricultura, Salud y servicios sociales y Servicios.

<sup>3</sup> Los Semilleros de Investigación son, en Colombia, una estrategia pedagógica extracurricular que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa entre los estudiantes de pregrado, que se agrupan para desarrollar actividades que propendan por la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red (González, 2008).

en nuestra universidad se reporta de manera muy superior (92%) en relación con el promedio nacional (62%) mientras que crear blogs, hacer comentarios para blogs y aportes para discusiones online no puntúan en el área de Ingeniería, industria y construcción. La misma ausencia de respuestas se reporta para la posibilidad de reescritura y la cantidad de páginas escritas como indicador de evaluación para esta área.

La elaboración de tablas y esquemas para responder a los compromisos universitarios, en el área de ciencias sociales, educación comercial y derecho puntúa en 44,44% en contraste con un 25% en Humanidades y artes y 15,38% en Ingeniería, industria y construcción. Mientras que los que más leen durante una clase son los de ciencias sociales, educación comercial y derecho (61,11%), cuyo resultado reporta por encima del promedio nacional (52,11%), y también en relación con Humanidades y artes (41,6%) e Ingeniería, industria y construcción (46,15%).

La diversidad, complejidad y dispersión de estos resultados tanto a nivel nacional como para el caso de cada una de las universidades participantes, potencia la decisión de adelantar estudios de casos que ayuden a comprender las condiciones en las que se desarrollan las prácticas académicas de lectura y escritura, relacionadas con *la investigación, la producción intelectual, la divulgación científica y/o la enseñanza* en las universidades participantes y, de ese modo, aproximarse en detalle a las cualidades de las interacciones y gestiones que se construyen entre los participantes y los documentos que circulan para ser leídos y escritos. Preguntas como: *¿Por qué no es frecuente leer artículos científicos en las asignaturas? ¿A qué se dedican los estudiantes en los semilleros de investigación? ¿Sobre qué y cómo se formulan las preguntas por parte del profesor y de los estudiantes a los documentos que se leen y escriben? ¿Qué tipo de interrogantes se formulan a los capítulos de los libros? ¿Cuándo, cómo y para qué se hace la lectura en clase? ¿Con qué propósitos y de qué manera se gestiona la reescritura de los documentos producidos por los estudiantes? ¿Qué otras prácticas académicas de investigación, producción intelectual y/o de divulgación de la ciencia, además de las asignaturas, probablemente están incidiendo en la formación de lectores y escritores académicos?* tendrán un lugar fundamental en la aproximación que se realice a la cotidianidad de dichas prácticas y sus singularidades (Narváez & Choís, 2009).

## 5. ¿Cómo proyectan continuar su investigación?, ¿Qué líneas de trabajo les interesa explorar?

En relación con procesos de investigación, existen dos caminos emprendidos. El primero se refiere a la investigación en curso, a la que se hizo referencia en la pregunta anterior y que tendría como fases siguientes la recolección y análisis de la información relacionada con los programas de curso<sup>4</sup> actualmente activos<sup>5</sup>, que se ofrecen en cualquier momento de la formación, y se justifican por diversas razones: las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos escritos; el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para estudiar; la importancia de la lectura y la escritura en la formación sociohumanística; y la enseñanza explícita de las prácticas discursivas propios del ámbito académico, científico y/o profesional.

Así, se ha iniciado el diseño de un *grupo de discusión* con los participantes del equipo investigador que nos permita reconocernos como investigadores y al mismo tiempo miembros de las comunidades académicas en las que estamos recogiendo información. Explorar las motivaciones, los valores y los significados sociales que otorgamos al objeto de estudio—las prácticas de lectura y escritura académica en la universidad— y al proceso mismo de la investigación, es una oportunidad para desarrollar una conciencia metodológica y epistemológica como investigadores, al mismo tiempo que se usa la técnica y se comprende su pertinencia para realizar otros grupos de discusión con docentes, estudiantes y directivos institucionales (Rincón, Narváez & Pérez, 2009). Finalmente, se realizarán los estudios de casos de aquellas prácticas académicas que en el contexto de las universidades participantes estén generando un impacto positivo desde la perspectiva de los profesores y los estudiantes.

El segundo camino está relacionado con una investigación que tiene como objeto de estudio las prácticas de escritura relacionadas con el uso de la plataforma e-learning Moodle como apoyo a las asignaturas presenciales que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Occidente. La primera etapa del trabajo exploró los usos y las razones que impulsan a los profesores a utilizar la herramienta. Para ello se aplicó una encuesta a 74 profesores que - de acuerdo con los reportes institucionales - utilizaban periódicamente la plataforma durante el semestre enero - junio de 2009. Los primeros análisis evidencian que se la utiliza para evaluación (41,9%)

<sup>4</sup> En Colombia, los programas de cursos son documentos en los que se organiza y oficializa la planeación de las asignaturas que los profesores o las unidades que los agrupan hacen de sus asignaturas (ubicación curricular, justificación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y que entregan a los estudiantes al iniciar un curso.

<sup>5</sup> Estar activos indica cursos que a la fecha de la recolección de la información no se han suspendido como oferta académica de la institución.

y refuerzo de aprendizajes (58,1%), esta diferencia de porcentajes permitiría inferir que los encuestados podrían estar ocupando del proceso más o igual que del producto. En la etapa siguiente se realizarán entrevistas semiestructuradas a algunos de los encuestados, con el fin de seleccionar y realizar estudios de caso de prácticas que puedan destacarse sobre la relación escritura académica y uso de la herramienta Moodle.

En cuanto a procesos de formación se pueden destacar dos aspectos, uno relacionado con la formación de jóvenes investigadores y el otro con la formación de docentes. Sobre el primero, es importante decir que desde el año 2006 como parte del programa *Escuela de Estudiantes Investigadores* de la Universidad Autónoma de Occidente, se desarrollan experiencias de formación organizadas en tres módulos, uno de ellos es el de lectura y escritura académica que tiene una duración de 22 horas presenciales y que se desarrollan en 11 sesiones de dos horas semanales durante un semestre académico. En este programa los estudiantes participan de manera voluntaria porque no tiene un costo adicional al de su matrícula, pueden pertenecer a distintos programas académicos de pregrado -diurnos y nocturnos de la Institución- y encontrarse en diferentes momentos de la formación profesional. El módulo ofrece a los participantes elementos para: la selección de documentos académicos; criterios para diferenciar la escritura académica de otros tipos de escritura; condiciones para anticipar algunos de los procesos de lectura y escritura relacionados con la formulación de un problema de investigación; y estrategias de interrogación para los textos escritos (Narváez, 2009).

Sobre el segundo proceso de formación, actualmente se está desarrollando un Diplomado en Pedagogía y Didácticas Universitarias el cual se inició en julio de 2009 y terminará en julio de 2010. Este espacio formativo convoca a 40 profesores de las distintas facultades y su propósito central es diseñar y poner en marcha proyectos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, acordes con la reflexión e investigación sobre la práctica y sobre los desarrollos de la pedagogía contemporánea, considerando las especificidades de los



campos, las disciplinas y las asignaturas. Los profesores participantes se enfrentan a procesos de lectura y escritura<sup>6</sup> sobre temas de pedagogía, didáctica, investigación acción educativa, formación por competencias, entre otros -que en pocos casos corresponde a su formación disciplinar- y que probablemente les han permitido reconocer saberes que se consideraban aprendizajes implícitos sobre la docencia, logrados en niveles de formación postgraduado, como la maestría o el doctorado.

**6. Incidir en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios es, de hecho, una tarea de cierta complejidad para la gestión académica. Por consiguiente, es conveniente abordarla estratégicamente desde diversas modalidades. ¿Podrían sugerir algunas de ellas?, ¿cuál o cuáles consideran de mayor prioridad?**

Se podría decir, de acuerdo con lo expuesto a lo largo de este texto, que uno de los primeros aspectos que se ha de replantear en relación con la investigación y la formación sobre prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico, tiene que ver con la idea tan difundida de que el centro de todo interés son los estudiantes, generalmente del pregrado, en formación. Por el contrario, las experiencias e investigaciones reportadas

confirman la importancia de asumir estos fenómenos como prácticas imbricadas en la cultura institucional y organizacional de las universidades, así como sus interacciones con las tradiciones y cotidianidad de la cultura académica en los contextos sociales y económicos de los países suramericanos.

Pensar desde esta perspectiva satura de preguntas y desafíos este campo de conocimiento en tanto emergen, entre otros aspectos, actores y participantes como los estudiantes de postgrado, los egresados, los profesores - con formación en lenguaje y los de las demás áreas de saber- y las directivas universitarias; así como las demandas simultáneas de hacer investigaciones que permitan por un lado, construir políticas institucionales y nacionales y por el otro, concebir marcos teóricos emergentes de nuestras propias condiciones universitarias. En síntesis, se debe iniciar un proceso en el que se

<sup>6</sup> El diplomado cuenta con una plataforma virtual que permite -por un lado- la interacción de los participantes y del equipo tutor, en torno a los documentos que se deben producir (talleres, proyectos específicos, documentos teóricos) y -por otro- poner en discusión las problemáticas abordadas en las sesiones presenciales del Diplomado, las rutas metodológicas que se han emprendido y los avances de los proyectos específicos.

desmitifique la idea de que las asignaturas son los únicos espacios privilegiados en la formación de lectores y escritores académicos para pensar en las instituciones como escenarios epistemológicos relacionados con sistemas de producción y reproducción de ideologías.

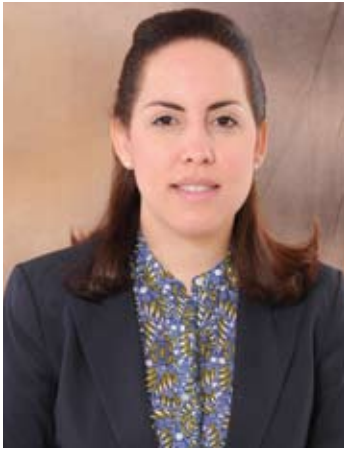
En conclusión, nos enfrentamos a una agenda académica y política en las que las prioridades no son fáciles de identificar,

pero en la que se visibiliza la importancia de discusiones en el marco de redes de conocimiento e investigación así como intercambios académicos que puedan construirse, entre otros, gracias a los puentes tejidos por la escritura, tal como ha sido posible en esta oportunidad en la que hemos puesto en su consideración nuestras ideas y trayectorias en esta entrevista.

## Referencias bibliográficas

- Cadena, S., Narváez E., Chacón, M. (2008). Tareas escritas y asignaturas del área profesional. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Narváez y Cadena. Comp. Universidad Autónoma de Occidente.
- Narváez, E. y Cadena, S. (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Ed. Universidad Autónoma de Occidente. Pags. 478
- Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1): 56-67.
- Narváez, E., Cadena, S., Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382. <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/09/magis-tres/numero-dos/PDFS-2/10-NARVAEZ.pdf>
- Narváez, E. (2009). Dimensionar las características de la escritura académica y anticipar su demanda: un caso en la formación de jóvenes investigadores. *III Encuentro Nacional y II Internacional de lectura y escritura*. Red de lectura y escritura en educación superior (Redlees). Colombia.
- Narváez, E. y Chois, P. (2009). La lectura y la escritura académica en la universidad colombiana: aproximaciones desde un proyecto de investigación interuniversitario. *Congreso Internacional Lectura 2009: Para leer el XXI*. Cuba.
- Rincón, G., Narváez, E. & Roldán, C. (2005). *Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali, Colombia: Colciencias y Universidad del Valle.
- Rincón, G., Narváez, E. & Pérez, M. (2009). Construyendo un proyecto de investigación sobre lectura y escritura mientras leemos y escribimos. *III Encuentro Nacional y II Internacional de lectura y escritura*. Red de lectura y escritura en educación superior (Redlees). Colombia.





## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

### RESEÑA DEL LIBRO “LOS ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: UN RECURSO PARA LOS INSTRUCTORES DE TODAS LAS DISCIPLINAS”<sup>1</sup> POR KATHERINE GOTTSCHALK & KEITH HJORTSHOJ<sup>2</sup>

Martha E. Báez\*

#### Resumen

Se reseña un libro dirigido a docentes de todas las disciplinas que comparten la insatisfacción sobre la calidad de la escritura de los estudiantes de pregrado. Los autores toman como base sus experiencias en las aulas y resultados de estudios para presentar orientaciones sobre cómo asumir la enseñanza de la escritura desde una perspectiva distinta a la tradicional. Se abordan preguntas del tipo ¿cómo podemos diseñar asignaciones escritas que sean efectivas? y ¿cómo debemos responder y evaluar los textos de los estudiantes? Las respuestas a éstas y otras cuestiones podrían ayudar a todo docente que se interese por enriquecer su práctica.

#### Palabras clave

escribir a través del currículum, destrezas de escritura, asignaciones escritas, procesos de aprendizaje

Parecería que los autores, Gottschalk & Hjortshoj, han entrevistado a docentes de universidades dominicanas para registrar sus quejas sobre la calidad de la escritura de los estudiantes cuando citan expresiones comunes de docentes norteamericanos, quienes dicen: “Mis estudiantes no escriben o piensan claramente”, “Ellos no saben cómo elaborar un argumento”, “No saben cómo usar y documentar una fuente” y “No saben cómo leer de manera crítica y analítica”.

Estas expresiones de preocupación sobre lo que escriben y cómo escriben los estudiantes crea el escenario para las preguntas de trasfondo que aborda este libro, como por ejemplo, ¿Qué es lo que está mal con la escritura de los estudiantes? y más, ¿Quién es el responsable de mejorar esta escritura?

La respuesta que dan los autores a estas interrogantes resulta en un reconocimiento de dos asuntos básicos. Primero, que la

evaluación de la calidad de un escrito no posee estándares o criterios universalmente aceptados. Aunque podamos identificar elementos comunes en un buen escrito, las diferencias entre un informe científico, un ensayo o un reporte de laboratorio imponen criterios distintos de calidad. Segundo, que enseñar a escribir no es responsabilidad exclusiva del profesor de [español], sino que implica a todos los docentes y en particular a aquellos que trabajan las áreas temáticas más fundamentales de las distintas concentraciones profesionales, cuyos estilos de escritura son más bien especializados. Aunque lo escrito es eminentemente responsabilidad del estudiante, la responsabilidad del docente radica en crear el contexto adecuado para que la experiencia de escribir sea parte de un proceso de aprendizaje significativo y productivo.

El libro se organiza en 10 capítulos que plantean cuestionamientos muy diversos; sin embargo, he optado por resumir su contenido

<sup>1</sup> El título original de la obra es “*The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines*”. Publicado en el 2004 por Bedford/St. Martins. El libro se encuentra disponible para el profesorado en el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago.

<sup>2</sup> Katherine Gottschalk y Keith Hjortshoj son profesores de Inglés en la Universidad de Cornell en Estados Unidos. Ambos pertenecen al John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines en esa Universidad. Este Instituto ofrece seminarios y cursos intensivos de escritura a estudiantes de todos los niveles y de una ampliada variedad disciplinaria. El Instituto también imparte cursos y seminarios dirigidos a docentes de los programas académicos de la universidad.

\* Magíster en Desarrollo Internacional por Brandeis University, Massachusetts, EEUU y Especialista en Estudios Internacionales e Interdisciplinarios en Población y Desarrollo Sostenible por la Universidad de Chile. Actualmente es Encargada de la Unidad de Investigación de la Vicerrectoría de Relaciones Interinstitucionales, Innovación e Investigación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago, así como docente por asignatura de esta misma Universidad.

alrededor de dos preguntas fundamentales que orientan lo que los autores quieren decir con la creación del contexto adecuado para escribir. Por un lado, está la cuestión de cómo podemos diseñar asignaciones de escritura que sean efectivas, con las que el estudiante se sienta comprometido, que formen parte de su proceso de aprendizaje y cuyos resultados sean satisfactorios. Por otro lado, vemos la preocupación sobre cómo debemos los docentes responder y evaluar los escritos de los estudiantes. Ambas cuestiones forman parte de un proceso para mejorar la calidad y capacidad de aprendizaje a través de lo que los estudiantes escriben.

### **Diseño efectivo de las asignaciones escritas**

Crear el contexto del que somos responsables para obtener mejores resultados en la escritura de los estudiantes empieza por integrar actividades de escritura al diseño de nuestras clases. Esto es retador en clases que se han caracterizado por cubrir contenidos, más que por enseñar a los estudiantes a aprender sobre la asignatura. Por tanto, el objetivo de enseñar a escribir se enfrenta de manera conflictiva con la cantidad de material al que aspiramos cubrir. Cuando esto ocurre, el estudiante entiende que las asignaciones de escritos son un método de evaluación, entonces perciben una desconexión de la escritura con el proceso de aprendizaje, aunque la conexión exista de manera real.

Gottschalk & Hjortshoj, sugieren que, a través de asignaciones y actividades cuidadosamente planificadas, podemos crear el tipo de experiencia de aprendizaje que se corresponde con nuestros objetivos de enseñanza. Estas actividades no sólo incluyen la escritura como medio de expresión, sino que, además, se vinculan con otras actividades y asignaciones como lecturas, discusiones y presentaciones orales en clase. La combinación de los elementos anteriores potencia el nivel de compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y mejora la dinámica de la interacción universitaria. Al respecto, asignar lecturas con propósitos claramente definidos, fomentar la discusión en clase cuidando que el estudiante se sienta en un ambiente seguro y ofrecer guías claras para las presentaciones en clase son algunas de las estrategias que contribuyen a mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante y que tienen un efecto directo sobre lo que escriben.

Una vez identificado el lugar que ocupan las asignaciones escritas dentro de los objetivos de enseñanza de la clase, considerar la efectividad de su diseño también exige tomar en cuenta los siguientes aspectos:

### **La retórica de las asignaciones**

Con frecuencia, los docentes dedicamos muy poco tiempo a planificar nuestras asignaciones y obviamos el hecho de que, cuando lo hacemos, estamos influenciando lo que los estudiantes escribirán. Si nuestras asignaciones son claras, los estudiantes deberían saber de qué están escribiendo, para quién, con qué propósito y de qué forma o con qué estilo esperamos que escriban. Muchas veces damos como obvias las respuestas a estas preguntas, esperando que los estudiantes puedan deducirlas automáticamente y su capacidad de deducción no siempre nos satisface. Motivarlos a comprometerse con las asignaciones escritas empieza por dejar claramente definidos los aspectos anteriores.

La retórica de las asignaciones tiene que ver, además, con las condiciones en las que escriben los estudiantes y estas condiciones pueden tomar muchas formas. Podemos plantearles que escriban para el docente y sus compañeros de clase, pero también podríamos sugerirles escenarios hipotéticos desde donde puedan escribir adoptando el rol de un personaje hipotético o imaginario. Independientemente de las condiciones retóricas que les planteemos, lo importante es que definamos los límites dentro de los cuales el estudiante es libre de escribir.

### **La secuencia de las asignaciones escritas**

Una de las razones por la que nos sentimos insatisfechos con la calidad de la escritura de los estudiantes tiene que ver con las expectativas y

los estándares que nos creamos. Algunas veces aspiramos a asignaciones escritas con un alto nivel al comienzo del curso y otras veces esperamos que los estudiantes escriban como escribiríamos nosotros o un experto en el tema. Estas expectativas tienen un impacto en la forma en que respondemos y evaluamos los escritos de los estudiantes, como veremos más adelante.

Frente a este nivel de expectativa, los trabajos de los estudiantes resultan pobres porque esperamos que dominen contenidos y reflejen habilidades que ellos todavía no poseen. Detrás de esta situación se encuentra, además, el hecho de que no le hemos dado a los estudiantes la oportunidad de que practiquen lo suficiente con la escritura o de que la asignación que le hemos encomendado está mal ubicada en la secuencia de actividades para los propósitos de enseñanza de la clase.

Gottschalk & Hjortshoj recomiendan que ofrecamos la posibilidad a los estudiantes de practicar con pequeños



escritos o escritos informales antes de las grandes asignaciones. Algunas de estas actividades preparatorias pueden incluir escribir resúmenes, documentar observaciones en laboratorio o en el campo y explicar de manera escrita conceptos y términos lingüísticos básicos de la clase antes de emprender con otras asignaciones más complejas. Sobre lo anterior, una analogía interesante que nos sugieren los autores es la de pensar en el "curso" desde la perspectiva del navegante, para quien la palabra significa movimiento y dirección. Los docentes, debemos pensar nuestras asignaciones como actividades progresivas.

### Informes de investigación

Los proyectos de investigación son uno de los tipos de asignaciones de escritos más retadores para los estudiantes y sobre los que los docentes sentimos más desilusiones a la hora de leerlos. Esto se debe tanto a que asumimos que los estudiantes saben lo que significa investigar y que saben cómo hacerlo, con lo que suponemos que están en la posición de producir escritos con el nivel de autoridad de un experto en ese campo sin un acompañamiento intenso por parte del docente.

Cuando asignamos trabajos de investigación, necesitamos especificar el tipo de escritura que esperamos, el público al que va dirigido y el tipo de recursos y fuentes de información que esperamos que usen los estudiantes. Por otro lado, la recomendación es que la asignación se desarrolle en etapas: una breve propuesta, un borrador inicial, un borrador completo, presentaciones en clase y, finalmente, el

sometimiento del documento final. Cada una de estas etapas debe tener el acompañamiento intenso del docente.

Estructurar los trabajos de investigación en etapas ayuda a que, con nuestro acompañamiento, el estudiante vaya mejorando su escritura y, quizás de esta forma, se previene el plagio.

### Respuesta y evaluación a los escritos de los estudiantes

La atención que damos a diseñar la asignación tiene tanta importancia como el cuidado que prestamos a las asignaciones escritas que nos entregan los estudiantes. Antes de tomar cualquier acción con las asignaciones entregadas es importante que reflexionemos sobre lo que haremos con ellas, por qué y cuáles son nuestras alternativas.

Una actitud común en los docentes es que empezamos a leer las asignaciones con el propósito en mente de calificarlas, porque nuestra necesidad última es asignarles una calificación. Sin embargo, esta actitud limita la valoración de los trabajos de los estudiantes a instrumentos de evaluación y nos privamos de considerarlos como instrumentos de comunicación. Este último punto nos invita a que participemos en un diálogo en el que leemos lo que nos tratan de comunicar los estudiantes y luego respondemos o comentamos.

En parte, la actitud del profesor calificador se ve reforzada por la mala percepción de que lo que más les importa a los estudiantes de pregrado es la calificación. Finalmente esta percepción se convierte en una creencia tan reforzada entre



los docentes que puede terminar creando una “profecía autocumplida”.

### **Las respuestas que esperan los estudiantes**

Pensar que lo único que espera el estudiante como respuesta a sus escritos es la calificación, además de ser una idea errónea, limita su experiencia de aprendizaje. Estudios en Estados Unidos revelan que, pese a esta percepción de los profesores, los estudiantes no están satisfechos ni siquiera con buenas calificaciones si éstas no vienen acompañadas de un análisis juicioso de parte de sus profesores. Los estudiantes verdaderamente aprecian que al regresarles sus trabajos puedan encontrar cualquier respuesta que responda sus angustiantes preguntas sobre ¿Qué tal resultó el trabajo?, ¿pudo comprender lo que trataba de decir? y ¿qué piensa sobre ello? Por otro lado, el mismo estudio indicó que los estudiantes se sentían insultados y molestos cuando recibían poca o ninguna retroalimentación sobre sus trabajos.

Para responder a los trabajos de los estudiantes podemos considerar varias opciones, dependiendo del tipo de asignación y del tamaño de la clase. Podemos responder individualmente, colectivamente e, incluso, no llegar a responder si se tratan de asignaciones informales o de ejercicios de escritura en clase, siempre que dejemos esta última expectativa clara en los estudiantes.

Sin nuestras respuestas son individuales, Gottschalk & Hjortshoj nos recomiendan primero leer de manera receptiva cada trabajo, dejando que nos comuniquen lo que quieren expresar. Luego, responder al escritor con comentarios organizados al final del documento o en una hoja separada. Posteriormente, volver al documento e insertar preguntas específicas, sugerencias o elogios donde consideremos útil hacerlo. Finalmente, si es necesario, determinar la calificación.

Las respuestas colectivas son válidas, especialmente si se trata de clases con muchos estudiantes y, además, pueden considerarse como complemento a las respuestas individuales. Se trata de identificar patrones o errores comunes entre los trabajos y compartirlos con el aula o escribirlos en un documento que se puede repartir en la clase.

Otros formatos de respuesta válidos incluyen citar a los estudiantes para discutir los problemas durante las horas de tutoría, hacer revisión de pares e invitar a que los mismos estudiantes autoevalúen sus trabajos antes de entregarlos.

### **La dinámica de las revisiones**

Responder a las asignaciones escritas no siempre genera los frutos que esperamos que tenga. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, nuestras retroalimentaciones llegan muy tarde como para que los estudiantes las consideren con el fin de

mejorar otras asignaciones que le suceden, porque no hay una secuencia de trabajos que permita tal consideración o porque los estudiantes entienden que el primer borrador de su escrito es el final. Esto último está relacionado con el desconocimiento por parte de los estudiantes del arduo proceso de revisión que implicaron los productos finales de los textos que están acostumbrados a leer, creándose la ilusión de que estos textos fueron el resultado de la inspiración, el talento y la experiencia de los autores y que no necesitaron revisión.

La falsa idea de que el primer borrador es el último es en parte responsable de las debilidades que vemos en la mayoría de los trabajos de los estudiantes. Pero, solicitar a los estudiantes revisión también es complejo. Por un lado, si pedimos a los estudiantes que hagan revisiones sin las orientaciones adecuadas, ellos tenderán a hacer correcciones de forma. Por el contrario, si les ofrecemos sugerencias detalladas, ellos limitarán sus revisiones a las observaciones que le hemos señalado. En este sentido, un aspecto fundamental que debemos reforzar es que la revisión implica que los escritores hagan cambios en varios momentos del proceso de escritura. Atendiendo a esta consideración, los docentes podemos crear varios momentos de revisión antes de la entrega final de un trabajo escrito.

### **Las correcciones a nivel de oraciones**

Aprender a escribir es un proceso recursivo, no lineal. Por esta razón, un estudiante que escriba bien para una asignatura no necesariamente tendrá el mismo éxito en otra asignatura, en la que tiene que enfrentarse a un nuevo vocabulario y nuevos estilos de redacción. Los docentes entonces nos vemos enfrentados a ayudar a los estudiantes a mejorar sus escritos a nivel de oración, lo que implica ayudarlos a que no comenten errores gramaticales y a que mejoren sus estilos de redacción.

Muchos estudiantes comenten errores a nivel de sus oraciones porque no están conscientes de las opciones que tienen en términos de sintaxis y de los contextos que pueden manejar. Así que podemos ayudarlos a mejorar sus escritos siguiendo estrategias útiles como exponerlos a modelos de escritos que pueden imitar, proporcionarles modelos de ensayos de otros estudiantes, darles pequeñas asignaciones para que practiquen, motivarlos a que escuchen y que lean en voz alta, escoger oraciones específicas dentro de los escritos de los estudiantes que pueden beneficiarse de mejoras de estilo, entre otras formas.

Retroalimentar a los estudiantes a nivel de oración es muy beneficioso para ellos, pero demanda un nivel de conocimiento que los docentes no siempre tenemos, o lo tenemos intuitivamente. Cuando no sabemos qué decir acerca de las oraciones, entonces podemos apoyarnos en un libro de escritura, aunque no lo asignemos a los estudiantes.



Sin embargo, es peor corregir al estudiante por un error que no existe que no decir nada cuando tengamos duda. Debemos evitar confundir al estudiante cuando realmente queremos ayudarle.

Tanto el diseño de los contextos en los que escriben los estudiantes como la calidad de las retroalimentaciones que éstos reciben de sus docentes crean una importante diferencia en lo que escriben. Ambos aspectos van más allá de la responsabilidad inherente al estudiante, es de hecho la gran responsabilidad de los docentes de todas las disciplinas.

### **Comentarios sobre la lectura del libro**

La lectura de este libro, "Los elementos de la enseñanza de la escritura", nos persuade en varios sentidos. En cierta medida, nos invita a ampliar la consideración del docente que enseña a escribir a todos aquellos que participan del proceso de formación del estudiante. Por otro lado, nos cuestiona sobre la consideración de la escritura en el currículum de las carreras universitarias, haciendo un énfasis necesario sobre la transversalidad de esta actividad en el desarrollo del programa de carrera. Además, esta lectura logra aterrizar nuestras expectativas sobre las capacidades de escritura de los estudiantes de pregrado y nuestra participación en hacer que éstas expectativas crezcan y se vayan alcanzando dentro del proceso de enseñanza.

Entiendo que la lectura en detalle de este libro no sólo es valiosa para mejorar nuestra postura frente a los trabajos de escritura de los estudiantes, sino, incluso, para mejorar nuestra propia actitud frente a lo que escribimos y la capacidad que tienen nuestros escritos de convertirse en modelos e inspiración para los estudiantes.

Utilizar las estrategias sugeridas por Gottschalk & Hjortshoj nos da la oportunidad de encauzar la insatisfacción con la escritura de los estudiantes de una manera más productiva, motivándonos, además, a encontrar nuevas formas de contribuir en el fortalecimiento de la habilidad de los estudiantes para comunicarse a través de la escritura.

La responsabilidad de hacer que los estudiantes sean mejores pensadores y escritores es de todos los que participamos en su formación y, desde nuestra área de especialización, tenemos mucho que enseñar y aprender. Sin importar las asignaciones que dominen nuestras clases, en unas más que en otras, tenemos la oportunidad de diversificar los estilos de escritura de los estudiantes, de mejorar su redacción y de ofrecerles confianza para que comuniquen de manera efectiva lo que aprenden y piensan a través de la escritura. En suma, seguir las recomendaciones de este libro nos ayuda a ser profesores más efectivos.

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

*Cuaderno de Pedagogía Universitaria* es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional. Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los y las docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

### I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
  - Título del artículo
  - Nombre del autor/a
  - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor/a.
  - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
  - Un máximo de 5 palabras claves sobre el artículo.
  - Dirección electrónica y teléfono del autor/a.
2. Para orientar a los autores sobre la escritura de los resúmenes y palabras hay una guía disponible en línea en: <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
3. Se estipula que los artículos para la sección "Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria" no deben exceder una longitud de 7 páginas. Para "Ecos desde las Facultades", 6 páginas; "Notas Bibliográficas", 5 páginas y "Pasos y Huellas", 4 páginas. Sin embargo, queda a opción de la Dirección General de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.
4. Los artículos deben corresponder a la temática pedagógica seleccionada para cada número y se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
5. Para el uso de citas se requiere el formato APA<sup>1</sup>. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:  
En el proceso de la investigación, "no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio." (Acosta Hoyos, 1979, p.107)

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:  
Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, ente investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinitos de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento. (Acosta Hoyos, 1979, pp.16-17).

6. Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas, si corresponde. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

#### Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). Título del documento: subtítulo (Edición). Lugar: Editorial.

#### Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. Título de la publicación periódica, Vol., (núm.), página inicial - final.

#### Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. *Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.  
Extraído día mes, año, de [URL]

### II. PROCEDIMIENTOS

1. Los artículos se envían, en versión impresa y digital, a la Coordinación de Comunicación y Publicaciones del Centro de Desarrollo Profesional: [mvicente@pucmmsti.edu.do](mailto:mvicente@pucmmsti.edu.do), teléfono en Santiago, (809) 580-1962, ext. 4315 y en Santo Domingo, 809-535-0111, ext. 2240.
2. Cada autor debe anexar una foto suya de frente y a color. Si es en formato digital, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
3. El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. En algunos casos, podrá aceptar el artículo con algunas modificaciones o podrá sugerir una forma más adecuada. Se le notificará al autor/a la aceptación o no de dicho material, así como cualquier cambio al mismo.
4. La Dirección General de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo.
5. Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
6. Está estipulado un incentivo económico para los autores cuyos artículos se publican. Para procesar el pago institucionalmente se requiere enviar estos datos a la Coordinación de Logística del Centro de Desarrollo Profesional, [natavarez@pucmmsti.edu.do](mailto:natavarez@pucmmsti.edu.do): a) Copia de cédula o pasaporte, b) Dirección de la residencia y c) Nacionalidad.
7. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor-a, la autorización a la PUCMM para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.

<sup>1</sup>Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). *Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA)*. Santiago de los Caballeros: PUCMM.

La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial:  
proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes,  
sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía,  
señalar contradicciones y problemas implícitos,  
adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo.  
[Sin embargo,] la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos  
para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención,  
porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho  
(en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros]  
les han contado.



Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

**Centro de Desarrollo Profesional**  
e-mail: [cuaderno@pucmmsti.edu.do](mailto:cuaderno@pucmmsti.edu.do)  
Santiago 809-580-1962, ext. 4315  
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270