

Francisca Josefina Peña González
Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad
Educere, vol. 15, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 711-719,
Universidad de los Andes
Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379018>



Educere,
ISSN (Versión impresa): 1316-4910
educere@ula.ve
Universidad de los Andes
Venezuela

LEER Y ESCRIBIR. PRÁCTICAS NECESARIAS EN LA UNIVERSIDAD

READING AND WRITING, A NECESSARY PRACTICE AT THE UNIVERSITY

LER E ESCREVER, PRÁTICAS NECESSÁRIAS NA UNIVERSIDADE

FRANCISCA JOSEFINA PEÑA GONZÁLEZ
pinageminis@hotmail.com
finapg@cantv.net
Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida, Edo. Mérida
Venezuela



Fecha de recepción: 08 de junio de 2011
Fecha de aprobación: 07 de noviembre de 2011

Resumen

Los cambios producidos por los avances científicos, tecnológicos, políticos, sociales y económicos traen consigo nuevos requerimientos en la manera de leer y expresarse oralmente y por escrito. Por esta razón, se aborda el estudio de cómo la lectura crítica facilita la tarea académica de la escritura. Se realizó una experiencia con estudiantes de Educación Básica Integral en la asignatura Lectoescritura y se empleó una metodología cualitativa. Los resultados demuestran que el acompañamiento docente y la lectura de varios textos académicos, sobre un determinado tema facilitan la tarea de la escritura académica. Lectura crítica y escritura académica van perfeccionándose a lo largo de la vida y su uso está determinado por el contexto sociocultural.

Palabras clave: comunidad académica, lectura crítica, escritura.

Abstract

Changes due to scientific, technological, political, social, and economic factors require new reading and writing approaches. This study focuses on critical reading activities and how they influence on writing process. A qualitative-based study was applied to university students from the School of Education, who attended the course in Literacy, and who were registered in the program of Elementary and High School Education. The results show that the presence of an accompanying teacher and the activity of reading academic texts on one topic improve academic writing. Critical literacy is a lifelong process; it depends on social and cultural elements.

Keywords: academic community, critical literacy.

Resumo

As mudanças produzidas pelos avanços científicos, tecnológicos, políticos, sociais e econômicos trazem consigo novos requerimentos na forma de ler, e se expressar oralmente e por escrito. Por tal motivo, no seguinte trabalho estuda-se o como a leitura crítica facilita o trabalho acadêmico da escritura. Para isso realizou-se uma atividade com estudantes da carreira de Educação Básica Integral na matéria de Leitura e escrita, e empregou-se uma metodologia qualitativa. Os resultados demonstram que o acompanhamento docente e a leitura de vários textos acadêmicos sobre um assunto determinado facilitam o trabalho da escrita acadêmica. Leitura crítica e escrita acadêmica vão aperfeiçoando-se ao longo da vida e seu uso está determinado pelo contexto sociocultural.

Palavras chave: comunidade acadêmica, leitura crítica, escrita.

INTRODUCCIÓN



La complejización creciente de los conocimientos y de los discursos que los comportan nos plantea, en la actualidad, la necesaria utilización de diferentes denominaciones de alfabetización, así, ya no se alude sólo a la alfabetización inicial sino que se habla de “alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica”, “alfabetización permanente”, “alfabetización avanzada”, “alfabetización académica” que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples” (Marín, 2006: 31), que se requieren para leer y para expresarse oralmente y por escrito.

Este trabajo por razones netamente metodológicas se referirá fundamentalmente, a la ‘alfabetización académica’, para facilitar su comprensión y estudio, por cuanto en la práctica todas ellas se complementan. Se hará una aproximación al conocimiento de los géneros empleados en el campo educativo en comunidades específicas que, en este caso, es la comunidad académica universitaria. Engloba, además, la formación de escritores capaces de registrar, revisar, analizar y transformar su propio saber. Esto implica detenerse en lo que se considera la formación de un lector crítico como base para su formación como escritor eficiente.

Esta formación en el nivel universitario, no se debe detener ni en la enseñanza de la lectura ni en las convenciones de la escritura, aspectos, que, por demás, se considera que han sido enseñados y aprendidos en los niveles educativos anteriores y que en la educación superior deberían ir mejorándose a medida que se avanza en el uso progresivo

de la lectura y la escritura. En cambio se debe detener, sí, en las consideraciones de los diferentes géneros, así como en los aprendizajes académicos y la responsabilidad de leer para progresar en la construcción del conocimiento y escribir para dar a conocer lo que se ha construido al estar en íntima relación con la información, en lo que se ha convenido llamar la sociedad del conocimiento. Lectura crítica y escritura académica deben constituir el eje que sustente y articule la cultura escrita en todos los subsistemas del Sistema Educativo Venezolano - SEB

Aspectos teóricos

Es esencial conceder a la lectura y a la escritura su condición de representaciones sociales, de enseñanza y de práctica, pero lo es aún más saber que ambos son procesos situados socialmente. Cada cultura impone a los usuarios del lenguaje su particular manera de expresarse oralmente y por escrito, el significado de cada palabra lo otorga la comunidad y al evolucionar la sociedad también cambian los significados, el valor de cada palabra y, en consecuencia, de cada texto (Cassany, 2006). Pero en el nivel de educación superior los modos de leer y escribir de los estudiantes son, además, una consecuencia de las condiciones que los profesores de primaria y secundaria le imprimen al uso de la lectura y la escritura que promueven en el aula.

Esta afirmación parte del conocimiento que se tiene de que el uso de la lectura y la escritura que hace el estudiante en los niveles anteriores al universitario, se enmarca en espacios académicos formales y los propósitos con que se aborda suelen estar limitados a tareas escolarizadas muy precisas y propias de cada una de las diferentes asignaturas que se cursan en un lapso determinado, por ejemplo los profesores esperan que los estudiantes reproduzcan lo que ha sido enseñado por ellos, también enseñan que el saber es verdadero o falso, anónimo e intemporal.

Esta situación no desaparece del todo en la universidad, pero con características diferentes, Vázquez (2005), señala que “la confianza en el progreso de estrategias básicas de procesamiento de información y de producción del lenguaje escrito asume que aquellas son fácilmente transferibles de un dominio lingüístico general a un ámbito disciplinario particular” (p 3), se hace necesario revisar detenidamente esta premisa porque aún el joven que ingresa a la universidad con un desarrollo de las competencias lingüísticas básicas para leer y escribir acorde al nivel anterior, los saberes –según esta autora- que debe manejar en la universidad circulan en:

Un tipo de discurso muy estructurado, propio de cada área disciplinaria, cada una con su lógica particular de producción y comunicación, con características discursivas específicas de la comunidad

científica y profesional a la que aspira a incorporarse y de la que pretende formar parte. (2005: 4)

De igual manera Peña Borrero (2009), señala que “el ingreso del estudiante a la universidad puede interpretarse como una iniciación a nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento” (p. 2).

Por tanto, la alfabetización adquirida en los anteriores niveles, no resulta suficiente para enfrentar los requerimientos que plantea la introducción en nuevos campos del conocimiento. Braslavsky (2003) indica “ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia” (p. 7).

Esta concepción de alfabetización ha generado la contraparte con la denominación de “analfabetismo académico”, que Marín (2006) lo refiere como “la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos” (p. 31). La responsabilidad de esta carencia se atribuye al profesor de Lengua y, en muchos de los estudios realizados, el poco interés y uso de la lengua escrita, por parte de los estudiantes, es remitido a los niveles académicos previos o a los semestres anteriores.

Toda esta realidad ha llamado la atención de docentes, teóricos e investigadores en el campo de la lengua escrita (Aguirre, 2010; Carlino, 2003; Duque, 2010; Vásquez, 2005) quienes han emprendido diversas investigaciones que, entre otros propósitos, está el de conocer si el uso que se hace de la lengua escrita en la universidad está acorde con lo que se denomina ‘alfabetización académica’ y se corresponde con los cambios sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos propios del mundo globalizado del siglo XXI.

Lo que tradicionalmente se ha concebido como alfabetización básica, no es suficiente para las exigencias de la sociedad actual y menos aún para los requerimientos académicos en la universidad, que demandan maneras de leer y construir conocimientos diferentes a las tradicionalmente utilizadas, Peña Borrero (2009), indica acertadamente que:

La lectura en la universidad es no sólo más extensiva –un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias– sino más intensiva, en razón a que la densidad y complejidad de los textos reclaman del estudiante un mayor rigor y profundidad analítica. (p. 3)

Sin embargo, el estudiante que ingresa a la universidad no dispone de las formas de leer necesarias para construir el conocimiento, desconoce cómo autorregular su proceso de aprendizaje y de cómo hacerse miembro de una comunidad textual. Muy pocas carreras y muy pocos programas de asignatura disponen de espacios para ‘enseñar a aprender a leer’ de manera autónoma y crítica, porque tal como señala Solé (1997) “si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos” (p. 6) y cada nivel educativo y cada disciplina comporta códigos, requerimientos y formas de hacer particulares.

Leer y escribir en la universidad deben ser vistas como prácticas sociales dirigidas por intencionalidades particulares, relacionadas con un campo específico del conocimiento que requiere el desarrollo de diversas habilidades, especialmente de las relacionadas con el pensamiento crítico y analítico (Aguirre, 2010).

Este es uno de los motivos por los que la lectura y la escritura deben ser trabajadas en el aula universitaria como procesos situados histórica y socialmente para que los estudiantes puedan comprender la problemática que deviene de cada campo del conocimiento, signado por los avances señalados; para que desarrollen procesos más elevados de comprensión y, a su vez, puedan desarrollar un pensamiento analítico y crítico y, de esta manera, aporten soluciones a la complejidad de situaciones que deben afrontar, tanto en su vida académica como posteriormente profesional.

Leer en la universidad

La alfabetización es un término que abarca a la lectura y a la escritura, pero en el caso particular de este trabajo no está referido a su práctica elemental como ha sido utilizado a través de la historia de la educación en el sentido “de que una vez que las habilidades de lectura básica se aprenden son aplicables a cualquier tipo de texto” (Marín, 2006: 32). Pues, escribir era concebido tradicionalmente como transcribir signos gráficos mediante trazos a mano.

Desde el enfoque de ‘alfabetización académica’, que se aborda en el presente artículo, se plantea qué entendemos por leer, y se hará de la manera en que lo conciben teóricos e investigadores en las últimas décadas, así por ejemplo Cassany (2006), señala que leer implica no sólo traducción de signos gráficos sino que engloba la comprensión de los discursos que comunican los saberes en un área profesional y, en consecuencia, para un lector determinado. Por tanto, la enseñanza de la lectura requiere desarrollar las competencias cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, ha-

cer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, pero es aún más complejo, también requiere “adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso” (Cassany, 2006: 24).

Y esto es así por cuanto los discursos están situados, poseen la condición de representaciones sociales, son contruidos en la interacción que establece el autor con una comunidad que posee su propia cultura, se conforman en un contexto y en un tiempo determinado y “tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular” (Cassany, 2006: 55) y, por consiguiente, su pensamiento difiere del pensamiento de otro autor. Por lo afirmado se hace necesaria ya no la alfabetización tradicional, el lector funcional, sino la alfabetización crítica. Cassany (2004) la define como un proceso en el cual se requieren estrategias “para comprender tanto los implícitos de los enunciados (la ideología del autor, sus referentes culturales, sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento) como la propia estructura y organización del texto” (p. 18).

Además, la cultura de la lengua escrita, como toda cultura, encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertas maneras de hacer y ciertos valores, entre otras, las cuales posibilitan la construcción de significados característicos y maneras de acceso a esos significados, aspectos que apoyan la afirmación de que todo lo escrito es un producto sociocultural y está contextualizado.

Kurland (2006), acota que la “lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica”, y establece la diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico y afirma que aquella “es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito” y “el pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen” (p. 1). Ambos, lectura y pensamiento crítico están indisolublemente unidos.

Esta es la razón fundamental para que el lector, en este caso el estudiante universitario, tenga conocimiento del contexto en el que se desenvuelve el escritor y de la cultura en la que se sitúa para poder emitir una apreciación sobre la veracidad de lo que está leyendo y de la interpretación que hace de esa lectura. Es un reto para el lector poder interpretar los discursos con los que debe interactuar, de manera que se precisa una transformación de la enseñanza de la lectura y de la escritura en cualquiera de los ámbitos escolares en los que nos situemos. Por su parte Serrano (2008: 112-113), menciona que:

La enseñanza de la lectura crítica debe involucrar decisiones morales, políticas y culturales acerca de cuáles son las competencias que el lector requiere desarrollar, cuáles son las estrategias de lectura necesarias en el proceso de construcción de la comprensión crítica y cuáles son los tipos de prácticas que se necesitan para llevar a cabo la formación.

Así, es necesario que el lector mire el texto con el conocimiento de que éste posee una estructura superficial y una profunda; generalmente los lectores en los primeros años de la escolaridad se quedan en la estructura superficial, es decir, sólo decodifican. Llegar a la estructura profunda de un texto demanda formación académica, una lectura detenida, examinar el contenido cuidadosamente, conocer el género, intentar descubrir la posición del autor frente a la realidad y tener conocimiento de su espacio sociocultural.

Smith (1994), considera a la lectura crítica como una disposición del lector que pretende llegar a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser prudente ponerlo en duda, de acuerdo al conocimiento de la realidad que posee. Este es uno de los propósitos que se plantean en las asignaturas relacionadas con el área de lengua que se imparten en los programas de formación docente, de la Mención de Educación Básica Integral, en la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes.

Leer críticamente es una actividad compleja y demanda enseñanza, práctica permanente y un orientador o guía por cuanto el lector requiere comprender el sentido del texto socialmente situado, tener conocimiento de la cultura en la que está inmerso el escritor, porque cada momento histórico tiene su particular manera de expresar e interpretar los diferentes discursos. Ambos, escritor y lector necesitan el desarrollo de competencias de orden lingüístico, manejar conocimientos sobre las disciplinas y acerca de los discursos de esa disciplina en particular, sólo así el lector podrá aceptar o rechazar las aseveraciones tanto explícitas como implícitas que el escritor ha plasmado en el texto.

Además, de acuerdo a Kurland (2006), “solamente cuando el lector está completamente seguro de que el texto es consistente y coherente puede comenzar a evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en él contenidas” (p. 1).

Escribir en la universidad

Desde una perspectiva actual, la escritura es un proceso que parte de tres aspectos generales importantes: el

conocimiento del código escrito y de las convenciones que lo rigen (ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión); el uso de las habilidades cognitivas y el contexto sociocultural en el cual se desarrolla dicho proceso. El dominio de estos aspectos, por parte del escritor, facilita el proceso de composición escrita.

Escribir no es sólo un medio para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento, hoy día la escritura es considerada un instrumento epistémico (que permite acrecentar, revisar y transformar el saber) y una actividad social, ya que todo lo que se escribe, la forma cómo se escribe y a quién se escribe está ajustado a convenciones sociales propias (Estienne y Carlino, 2004; Álvarez y Salas, 2006). En el nivel superior muchos profesores asumen que el estudiante está en condiciones de escribir como lo plantean estas autoras, pero la realidad es otra. Los contextos de estudio universitario exigen una manera de escribir que demanda, además, haber adquirido un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en estos contextos (Marín, 2006).

Por lo expuesto anteriormente, antes de abordar la experiencia que significó escribir en el aula, es necesario hacerse algunas preguntas: ¿por qué se habla de una escritura diferente en la universidad? ¿Qué es escritura académica? En primer lugar, es oportuno acotar que este término es reciente, surge aproximadamente a partir de los inicios de la década de los 90. En este sentido, Carlino (2005) conceptualiza a la escritura académica 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” (p. 13).

La fuerza del concepto de alfabetización académica, según Carlino, “radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos” (p. 410). La manera de leer, pero sobre todo de escribir en la universidad se debe enseñar, así la alfabetización académica, Marín (2006) la refiere como la “necesidad de enseñar habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación” (p. 31), pero está demostrado que los estudiantes que ingresan al subsistema de educación superior, en su mayoría, no han desarrollado estas habilidades.

De ahí que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en cualquiera de las aulas del sistema educativo, debe tener relevancia social, y en el mismo se debe establecer una relación indisociable entre el conocer y el hacer del docente en el aula y el conocimiento de

la realidad social del estudiante y debe darse de manera permanente una interrelación entre los actores del proceso y esta realidad.

Carlino (2002, 2004) propone que “cada espacio curricular de la universidad, se ocupe de enseñar los modos de escritura que requiere realicen sus estudiantes para aprender los contenidos de cada materia” (p. 21). Esta enseñanza es responsabilidad de todos los profesores de las distintas asignaturas y remarca la necesidad de la formación del docente en el saber, el ser y el hacer (Dubois, 1995). Cuando se hace referencia al docente es el que labora en cualquiera de los subsistemas del SEB. En muchas oportunidades no es responsabilidad del estudiante la carencia de contenidos y maneras de plasmar sus conocimientos, sino de la formación que ha recibido el docente, por esta razón es conveniente que se revise permanentemente la formación que se imparte en la carrera universitaria de formación docente.

Estrategias didácticas para la composición escrita en la universidad

En la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, se necesita desarrollar el conjunto de capacidades para interpretar y componer textos en los diferentes contextos socioculturales en los cuales se desenvuelve el estudiante. Toda esta actividad con base en que escribir no es sólo redactar, sino también planificar, revisar, generar ideas, organizarlas, imaginar al lector (Cassany, 2006) y el resultado de lo que hace esa única persona, es de algún modo, un nuevo texto.

Enseñar y aprender estrategias didácticas, para orientar el proceso de escritura, se considera de vital importancia y por ello el estudiante debe conocerlas teóricamente y en la práctica tenerlas presente en el momento en que aborda la lectura y, posteriormente, la composición escrita. Así, el docente debe atender en el proceso de enseñanza de escritura académica, que al escribir el estudiante tenga presente que:

* Saber leer con actitud crítica es la base fundamental para la escritura académica.

* La escritura debe abordarse como un proceso de construcción de significados y transformación del pensamiento.

* Asimismo, debe enfocarse en un tema específico (Kurland, 2006). Este aspecto le ayudará al estudiante a no exponer ideas dispersas y sobre diferentes temas, sino tener a lo largo de su composición escrita una línea de pensamiento coherente.

* Es preciso que no olvide que los términos deben estar claramente definidos (Kurland), esto es, no utilizar vocablos ambiguos que podrían prestarse a diversas interpretaciones.

* Debe presentar evidencia de las ideas, reflexiones, opiniones y/o críticas sobre hechos, acontecimientos y otros que exponga en su composición escrita, sus afirmaciones deberán estar apoyadas por autores, salvo aquellas que resulten de construcciones propias.

* Tenga en cuenta lo que es de conocimiento común (Kurland). Así, para leer críticamente es necesario manejar información que contribuya a valorar como verdadero o falso lo que texto emite.

* Las causas deben anteceder a los efectos y estar en capacidad de producirlos (Kurland). Aún cuando esta tarea es demasiado evidente no está de más recordarla a los estudiantes en el momento de realizar sus composiciones escritas.

* Se debe mostrar cómo las conclusiones siguen una secuencia lógica que se desprenden de evidencias y argumentos anteriores (Kurland). Para evaluar las conclusiones es necesario revisar las evidencias sobre las que están basadas.

Con la aplicación de estas y otras estrategias el estudiante va aprendiendo la manera de transformar la información en conocimiento, a escribir textos enmarcados en un contexto de uso, que respondan no sólo a una función comunicativa sino también social y que estén circunscritos en lo que se ha convenido en llamar escritura académica. Con la actividad de escribir cualquier texto escolar – resúmenes, ensayos, artículos de opinión, informes– se estructura el pensamiento, se propicia la reflexión y se estimula el aprendizaje.

En la experiencia didáctica que se presenta a continuación, el propósito que orientó el planteamiento de los objetivos se centró en lograr que los estudiantes leyeran de manera cuidadosa, reflexiva, analítica y crítica para descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, así, los objetivos se dirigieron básicamente a lograr que los estudiantes aprendieran a:

- Experimentar modos específicos de leer y discutir fuentes de información propias de su campo de estudio.
- Escribir textos académicos sobre la base de las lecturas y discusiones realizadas.
- Descubrir ideas y opiniones del autor en la estructura profunda del texto leído.
- Poner en práctica el pensamiento crítico en el proceso de composición de textos académicos.

1. METODOLOGÍA

La experiencia consistió en proponer a los estudiantes de la asignatura Lectoescritura, de la carrera de Educación Básica, Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, la lectura de diversos artículos relacionados con educación. Como una primera actividad y para que

los estudiantes volvieran sobre el texto y se familiarizaran con el mismo, se les preparó una guía que contenía una serie de preguntas: ¿quién es el autor? ¿Qué necesitas conocer del autor? ¿A quién se dirige? o ¿quiénes serían los lectores potenciales de ese texto? ¿Cómo está estructurado? ¿Qué tipo de género es? ¿Qué busca despertar el autor en sus lectores con este artículo o con este capítulo? Se leyeron artículos y capítulos de libros, haciendo hincapié en que no son ‘guías’ como acostumbran a denominar todo lo que leen en la universidad.

Una vez considerado el tiempo suficiente para la lectura de la información, su internalización y completadas las respuestas a las preguntas presentadas en la guía que se les entregó y que ellos analizaban previamente, se generaba la discusión sobre el material leído, la exposición de sus criterios, las inferencias construidas y la apreciación (tanto de la profesora como de los estudiantes) sobre la comprensión de las ideas expuestas por los autores, que se evidenciaba en las respuestas a las preguntas y/o comentarios.

Es necesario aclarar que la lectura y la escritura no son estudiadas con anterioridad como contenidos curriculares, sino hasta ingresar al segundo semestre de la carrera de Educación Básica y presentan usos especializados de vocablos y conceptos que deben ser manejados para lograr la comprensión de lo leído y poderse expresar oralmente y por escrito con propiedad.

Por ello, se solicitó a los estudiantes, como una actividad complementaria a la lectura y comprensión de lo leído, conformar un glosario con aquellos vocablos cuyo significado desconocieran, para luego en la discusión que se planteaba, darles sentido por el contexto o buscarlos en el diccionario. Esta tarea fue acogida con mucha receptividad y, a pesar de que era un trabajo individual, muchos coincidían en su desconocimiento de términos propios de la asignatura, lo que hacía de mayor interés las discusiones que se generaban.

A partir de los diversos textos leídos y comentados en el aula sobre diferentes aspectos referidos a la educación y algunos seleccionados por los mismos estudiantes y leídos fuera de aquella, se pasó a la preparación para la escritura académica. Ésta invita al escritor a reflexionar sobre la información que desea dar a conocer, es decir, dar respuesta al porqué de su selección, buscar información sobre el tema elegido, detenerse en la lectura y descubrimiento de las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica de cada texto, establecer comparaciones con textos leídos previamente, hacerse preguntas, pensar en el lector potencial de lo escrito, seleccionar el género, hacer lecturas complementarias, entre otras actividades inherentes al sub proceso de planificación.

De igual modo, la elaboración de esquemas con los aspectos más relevantes necesarios para iniciar el subproceso de escritura, sirvió de guía para que los estudiantes comenzaran a plasmar la información, teniendo a su alcance, además, los textos consultados de manera individual y el acompañamiento de la profesora.

En la textualización, se desarrolla la estructura establecida desde la planificación, con el fin de plasmar las ideas. En el primer borrador el estudiante debía dejar fluir sus ideas de manera natural, asimismo debía tomar en cuenta operaciones de tipo lingüístico –sintaxis: coherencia, cohesión, léxico– para ir componiendo el texto. No había límite para el número de borradores, podían elaborar tantos cuanto ellos lo creyeran conveniente, los aspectos señalados fueron objeto de una mirada cuidadosa en la revisión. Así, la revisión representó una etapa valiosa para ir depurando el texto y no estuvo determinada por una mirada evaluativa/punitiva y se mantuvo desde la misma planificación.

Ante la imposibilidad de abordar con profundidad el análisis de las composiciones escritas de todos los estudiantes que conformaban la sección, se decidió seleccionar la de un estudiante. La selección se hizo con base en: número de lecturas complementarias realizadas al margen de las recomendadas y discutidas en clase, cantidad de borradores elaborados y disponibilidad de participar en horario extra clase para la revisión de sus composiciones escritas.

Los datos que se analizan y discuten en este artículo corresponden al registro realizado durante la composición escrita de un artículo de opinión sobre educación. La actividad se realizó en diez sesiones continuas de 60 minutos cada una (incluidas las lecturas realizadas). Cuando se consideró que se conocían diferentes aspectos del tema seleccionado, la educación en Venezuela, se pasó a la elaboración de esquemas. Cada estudiante realizó su esquema con los aspectos más relevantes que contendría su composición escrita.

Por último, la Consigna de escritura fue la siguiente: Teniendo a disposición todo el material leído (artículos) sobre educación, componer un texto dirigido a estudiantes de educación superior. Debe seguir la estructura de un artículo de opinión: introducción, desarrollo y conclusión.

2. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Este apartado hará énfasis en aspectos generales observados en la composición elaborada por un estudiante, pues fue el único que voluntariamente dispuso su texto para la revisión del mismo en el salón de clase.

Una vez leídos en voz alta los esquemas de cinco estudiantes, que espontáneamente manifestaron querer hacerlo, se destacaron elementos semánticos que faltaban en algunos de ellos.

Seguidamente se pasó a la revisión y se hizo lectura de los borradores escritos por la estudiante que manifestó el deseo de participar. Esta estudiante elaboró en total cuatro escritos, de los cuales tres eran borradores y el texto definitivo. En los dos primeros borradores se observó que la escritora si bien intentaba fijar una posición respecto al estatus del docente en la sociedad venezolana, no se infería una postura que otorgara verdadera convicción a su escrito. Igualmente, se apreciaban “fragmentos” parafraseados de las lecturas hechas, sin indicar la fuente, lo cual dio lugar a una observación por parte de la profesora.

Posteriormente, en el tercer borrador mediante las orientaciones de la docente, la estudiante logró posicionarse con mayor firmeza y, en consecuencia, pudo emitir con claridad su opinión sobre el estado actual de la profesión docente en el país. Asimismo, hizo uso de la intertextualidad, por consiguiente reconoció y agregó la fuente de la que provenía uno de los planteamientos que apoyaban su escrito. Además de lo expuesto se indicaron algunas faltas ortográficas.

Finalmente, en la versión definitiva, se recibió un texto que sí cumplía con la superestructura de un artículo de opinión, en el cual se percibió, sin mayor dificultad, los juicios u opinión de la escritora frente a la condición docente en la actualidad, aunque se conservaron algunos detalles o faltas ortográficas.

Resulta preciso comentar que tanto el acompañamiento como la disposición y aplicación de la estudiante para la tarea, fueron fundamentales. De allí que, un profesor interesado en la producción de textos académicos, por parte de sus estudiantes, necesariamente debe crear situaciones que propicien la escritura de dichos textos, como por ejemplo, incentivar la lectura crítica. Desafortunadamente, el resto de las composiciones escritas, no lograron convertirse -a cabalidad- en textos académicos, lo cual podría evidenciar, entre otras causas, que en los niveles que anteceden al nivel superior no se incentiva de manera suficiente la lectura crítica ni la escritura académica. Como respuesta a esta situación, es preciso que los docentes universitarios enseñen la lectura y la escritura académica, sin detenerse en señalamientos de las carencias que muestran los estudiantes.

Como ya se mencionó, entre otros factores, por razones de tiempo, fue difícil hacer un seguimiento a cada estudiante, no obstante se cree que en otros contextos en el que estén dadas todas las condiciones es posible la enseñanza de este tipo de escritura.

De igual manera, merece la pena acotar que las discusiones grupales enriquecieron como en el caso que se revisó- los borradores de las producciones escritas, pues tal como se aprecia en lo que sigue, los comentarios o inquietudes de los compañeros cooperaron en la composición de los escritos.

Es importante indicar que todos podían intervenir, algunos se mostraban tímidos y manifestaron no estar seguros de sus opiniones, sin embargo surgieron preguntas de relevancia para la escritora, por ejemplo alguno preguntó: ¿Quién es el lector potencial? porque ese borrador no dice para quién se escribe.

Otro apuntó: Hay falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo. Llama la atención esta intervención “inesperada” porque no se había hablado de gramática. De la misma manera otro intervino para señalar que nombraba Los, pero leía estudiante (en singular).

Por último, sobre el glosario puede decirse que la mayoría de los estudiantes lo creó y algunos manifestaron su utilidad, no sólo para la asignatura sino “para la vida”. Otros en cambio, comentaron que el contexto, en ocasiones, les permitía inferir “o adivinar” – en términos de ellos- el significado.

3. CONCLUSIONES

Por las razones expuestas a lo largo del artículo, los estudiantes que ingresan a la universidad no tienen los conocimientos previos requeridos para la lectura crítica y la escritura académica. Es necesario que los profesores de cada asignatura, del currículo de educación superior, estén preparados en las maneras de leer y escribir en la universidad, pero sobre todo que sientan la necesidad de enseñarlas a una población desprovista de la responsabilidad de saber hacerlo.

Lo importante no es la lectura o la escritura per se, sino lo que los profesores y los estudiantes hagan con ellas, la forma cómo se apropian y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor (Peña Borrero, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Rubiela. (2010). Decisiones que toman los estudiantes universitarios al escribir. *Legenda*, Vol. 14, N° 11.
- Álvarez, Alejandra y Salas Coromoto. (2006). *Lectura y discurso: Hacia una comprensión de las dificultades en* Peña Josefina y Serrano Stella (comp), *La lectura y la escritura. Teoría y práctica* (pp.59-73). Mérida, Venezuela: Publicaciones Vicerrectorado Académico. CEP Y CDCHT
- Braslavsky, Berta. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*(2), 6-21.
- Carlino, Paula. (2002) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*(1), 6-14.
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 6, 20, 409 - 420.
- Carlino, Paula. (2004). Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida* (1), 18-27.

Con la finalidad de hacerle un seguimiento a la evolución cualitativa del proceso de escritura de los estudiantes, en el desarrollo del semestre, elaboraron varias composiciones escritas, a partir de temas sugeridos por la profesora o temas seleccionados por ellos, pero siempre sobre la base de la realización previa de varias lecturas.

La conducción de esta actividad no fue sencilla, la asignatura en la cual se llevó a cabo la experiencia está ubicada en el segundo semestre de la carrera, momento en que el estudiante aún no está familiarizado con los modos de leer y escribir en la universidad y ‘arrastran’ además, una resistencia a la lectura muy difícil de vencer y aún más a la escritura. Esto obligó a ir muy lento, en el acompañamiento que requerían para procesar la información, aceptarla o rechazarla y exponer ideas propias.

La escritura de textos académicos obliga a detenerse en explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre una diversidad de elementos necesarios para el desempeño académico como escritores, así, es importante formarse una opinión sobre el conocimiento que tienen sobre los géneros textuales, sus lecturas académicas, conocer sus intereses, qué les exigen en otras asignaturas para luego trabajar en Lectoescritura sobre un género particular como eje para continuar desarrollando aspectos que contribuyan a su formación académica.

Se evidenció, a lo largo de la experiencia expuesta, la necesidad de contribuir a la formación de los estudiantes para leer de manera crítica, reflexiva, analítica para llegar a escribir textos académicos acordes con sus estudios universitarios. Las prácticas de lectura crítica y escritura académica son imperativas en cada una de las asignaturas que conforman el currículo de la educación universitaria.

Francisca Josefina Peña González, Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Investigadora en el área de la didáctica, la lectura y la escritura, la formación docente, nuevas tecnologías y la integración familia-escuela. Coordinadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura, GINDILE.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, Paula. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*(2), 6 -23.
- Cassany, Daniel. (2006). Tras las líneas. Barcelona, España: Anagrama.
- Dubois, María Eugenia. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*(2), 5-11.
- Duque, Yolimar. (2010). La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Estienne, Viviana y Carlino, Paula. (2004). Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Pluri-versidad*. Vol. 2, 3, 9-17.
- Kurland, Daniel. (2006) Lectura crítica versus pensamiento crítico. *Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*. Recuperado el 4 de enero de 2011 en <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=num&PHPSESSID>
- Marín, Marta. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*(4), 30-47.
- Peña Borrero, Luis Bernardo. (2009). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado el 12 de abril de 2011 en <http://www.wattpad.com/146280-la-competencia-oral-y-escrita-en-la-educaci%C3%B3n>
- Serrano de Moreno, Stella (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, Vol. 50 N° 76; 101- 130.
- Smith, Frank. (1994). Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique.
- Solé, Isabel. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos* N° 20, 1-9.
- Vásquez, Alicia. (2005) ¿Alfabetización en la Universidad? En *Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1 N° 1. Oct. De 2005. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Sec. Académica.

Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación, financiado por el CDCHTA ULA. Mérida. Código: H-1367-11-4-B



INDÍGENAS MEXICANOS SE SUICIDARON POR NO TENER CON QUÉ ALIMENTAR A SUS HIJOS

*Denunciaron que el hecho ocurrió
en la Sierra Tarahumara*

Unos 50 indígenas rarámuris se suicidaron en diciembre de 2011 en la Sierra Tarahumara de México por la desesperación de no poder alimentar a sus hijos, denunció el domingo a la prensa Ramón Gardea, integrante del sindicato Frente Organizado de Campesino.

“Las mujeres indígenas, cuando llevan cuatro o cinco días sin poder darle de comer a sus hijos, se ponen tristes; y es tanta su tristeza que hasta el 10 de diciembre (2011) 50 mujeres y hombres, pensando que no tienen que darles a sus hijos, se arrojaron al barranco”, dijo Gardea a una televisora del estado Chihuahua (norte), donde se ubica la Sierra Tarahumara.

Continúa en la Pág. 720