

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA METACOGNITIVA

Gladys Stella López J. y Esperanza Arciniegas L.
Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle

En un mundo globalizado como el de hoy, en el que los avances tecnológicos han permitido que la información llegue a todos los rincones, fluya de manera acelerada y viva en constante cambio, se hace más necesario que la educación se ocupe verdaderamente de la formación de sujetos que asuman los procesos de lectura y de escritura de manera intencional y crítica. En este sentido, la universidad, en su interés de formar profesionales idóneos debe responder de manera apropiada a los retos de esta sociedad del conocimiento, que exige el manejo apropiado de una diversidad de textos con altos grados de abstracción y de complejidad creciente, como también, una gran capacidad crítica y analítica para transformar y construir conocimiento. Para ello, la universidad debe involucrarse en un trabajo sistemático alrededor de lo que algunos especialistas denominan como *alfabetización académica o literacia académica*, que corresponde a los modos de leer y de escribir que son propios de las distintas áreas del conocimiento y que, por lo tanto, exhiben características particulares.

La lectura y la escritura académicas

A diferencia de lo que se pensaba tradicionalmente, la lectura y la escritura de textos, en el ámbito universitario, presentan sus propias exigencias, que no son las mismas de los niveles educativos anteriores, ya que los textos académicos abordan temáticas nuevas y de una complejidad y densidad mayor, lo que hace evidente que los modos de leer y de escribir no son iguales en todos los ámbitos del saber. (Carlino, 2002).

Los últimos avances investigativos muestran que la lectura y la escritura, como prácticas inherentes a toda comunidad alfabetizada, son actividades cognitivas altamente complejas que exigen un sujeto activo que se involucre concientemente en una serie de procesos que tienen que ver no solamente con el manejo y tratamiento adecuado de unos contenidos, sino también con unos modos específicos de expresarlo con propiedad. Aunque su enseñanza y aprendizaje formal se inician con las más tempranas actividades en la escuela, no podemos considerar que en la Educación Superior la comprensión y la producción del discurso escrito son un asunto concluido,

que se logra de una vez y para siempre, pues la alfabetización académica no es un estado sino un proceso. (Carlino, 2002). A este respecto, podemos afirmar que la alfabetización se prolonga a lo largo de la vida, puesto que la sociedad letrada demanda que sus integrantes estén en permanente actualización, para lo cual necesitan conocer y manejar con propiedad diversos tipos de textos cuya principal característica es su complejidad creciente. De esta manera, la literacia académica se convierte en una de las competencias más importantes en la formación de profesionales idóneos. Sin embargo, no es ésta la manera como la universidad asume la escritura, quizás porque, como dice Cassany (2003), no existe una conciencia generalizada de que la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hace a través del lenguaje verbal. En cuanto a los estudiantes universitarios, pareciera ser que aún asumen la lectura y la escritura como simple tarea escolar: leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota, obtener un diploma, etc.; situación, muchas veces aceptada por algunos los profesores, a quienes parece no preocuparles y que, incluso, la propician.

Uno de los avances más significativos de los últimos años en el terreno del aprendizaje, ha sido el consenso acerca de la influencia de las estructuras cognoscitivas de los sujetos en cuanto a cómo se aprende. Ser consciente de lo que ya se sabe y utilizar ordenadamente este conocimiento previo, es el mejor punto de partida para aprender más. Es claro que el conocimiento se construye a partir de conocimientos previos y en esos procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje, la lectura y la escritura desempeñan un papel fundamental, ya que es a través de éstas como el sujeto construye el sentido de los contenidos del texto. Como se ha expresado en trabajos anteriores, esta construcción es posible por la interacción del lector con el texto: la confrontación permanente de los contenidos con sus conocimientos, le permite al sujeto establecer las relaciones pertinentes, clarificar las ideas, elaborar sobre los contenidos, apropiarse de ellos e integrarlos en su marco de referencia, construyendo de esta manera conocimiento nuevo (López, 1997). En efecto, como sujetos de conocimiento, actuamos en función de un conjunto de conocimientos que constituye nuestra base cognitiva, a lo que Marrero (1993:245, citado por Molano y López, 2007) denomina las teorías implícitas: “[...] teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.”. En este sentido, la lectura y la escritura no son sólo canales de comunicación del conocimiento sino que se constituyen

en herramientas fundamentales para la elaboración cognitiva y, por lo tanto, las actividades de comprensión y de producción de textos implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

¿Cuándo y dónde deben aprender los estudiantes a abordar la lectura y la escritura como lo exige la universidad?

Nuestra experiencia en el medio universitario nos muestra que, tradicionalmente, ha existido la creencia de que entender y producir textos se consigue con la práctica y a través del tiempo; se piensa que, como otras “habilidades”, la lectura y la escritura se desarrollan leyendo y escribiendo. Esta creencia hace que los docentes asuman que los estudiantes ingresan a la universidad con las competencias necesarias para comprender textos académicos y que si aún no las han desarrollado, lo lograrán paralelamente con el aprendizaje de las diferentes disciplinas académicas. Estas creencias comunes desconocen el esfuerzo cognitivo mayor, en términos del manejo apropiado de los contenidos y de la organización particular de los distintos tipos de textos, que exige el manejo apropiado del discurso académico.

En la universidad, además de lo específico del conocimiento de la lengua y de sus usos académicos (competencia lingüística), a la comprensión y producción de textos hay que agregar lo específico del conocimiento de cada área o disciplina. Los textos que se trabajan en la universidad son de alta complejidad y densidad, tanto en la temática, usualmente nueva, como en su manejo: requieren una base de conocimientos en la que apoyarse para construir sentido. En este sentido, los estudiantes, que no son siempre los destinatarios de esos textos, deben constituirse como tales, lo que les implica un gran esfuerzo personal e intelectual. Como lo expresa Carlino (2003, citado por Molano y López, 2007), a los estudiantes que ingresan, la universidad:

“... les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes”.

En este marco, no podemos seguir asumiendo la lectura como una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en

nuestras manos, como lo cuestiona Carlino (2005) y lo mismo se aplica a la escritura académica. En síntesis, si lo que se espera de los estudiantes que ingresan a la universidad es su capacidad para: utilizar los conceptos del área en que se inscriben y con las que ésta tiene contacto de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trata; elaborar explicaciones y argumentos que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer; utilizar de manera adecuada citas de autores para sustentar sus afirmaciones y demostrar la validez académico-científica de sus textos; establecer relaciones adecuadas entre los conceptos y distinguir los niveles de análisis del campo científico que apenas están conociendo, no podemos seguir asumiendo los cursos de lectura y de escritura como “remediales”. En consecuencia, la respuesta a la situación problemática a la que se enfrentan los estudiantes está en manos de los docentes universitarios, tanto los de lenguaje como los de las áreas de formación, a quienes corresponde enseñarles los modos específicos de leer y de escribir propios de las disciplinas, asignándoles espacio a estas prácticas en los programas y en las clases, para así asumir el análisis conjunto de las lecturas y escrituras de los estudiantes y su incidencia directa en el aprendizaje de los contenidos disciplinares, en un proceso de *reflexión* y de *realimentación permanentes*.

En otras, palabras, la universidad, como parte de su función en la formación universitaria, es la llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional *-discursiva-* particular.

¿Por qué desde un enfoque metacognitivo?

Desde el punto de vista teórico, porque la metacognición es la capacidad para asumir la *conciencia* y el *control* de los propios *procesos* –lectura, escritura, aprendizaje–, permite al sujeto reconocer sus fortalezas y debilidades como *sujeto social, afectivo y cognitivo* y desarrollar las *estrategias* adecuadas para involucrarse activamente en dichos procesos (López y Arciniegas, 2004).

Pero el desarrollo metacognitivo, más que una formación teórica en los procesos de aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura, es en realidad una práctica de la lengua escrita en la que el sujeto, los textos, el conocimiento y el contexto son los elementos fundamentales. En este sentido, un programa de curso desde lo metacognitivo involucra no solo teorías y prácticas de lectura y escritura como ejercicios y contenidos específicos y predeterminados. Al contrario, es un programa flexible que se fundamenta en el reconocimiento de que los sujetos universitarios traen conocimientos y prácticas de las que necesitan hacer conciencia, analizar y revisar, ya

que muchas de ellas son fundamentales para involucrarse en los procesos de aprendizaje de manera activa. A partir de esto, se intenta llenar los vacíos en relación con la lengua, con los usos del discurso escrito y los contextos comunicativos en los que ellos deben funcionar. Es decir, desde esta perspectiva, la lectura y la escritura pueden ser asumidas realmente como prácticas *intencionales y reflexivas*.

El trabajo metacognitivo, entonces, implica hacer conciencia de lo que se sabe como lector y escritor y es esa la tarea que se emprende en estos cursos, el profesor desarrolla actividades y tareas que permiten al estudiante reconocer cómo ha adquirido los conocimientos sobre la lengua, sobre los procesos de lectura y de escritura y el papel que juegan dichos procesos en la adquisición de conocimiento. Es a partir de allí que se involucra al estudiante en un trabajo que lo conduce a revisar los dominios conceptuales y prácticos de su quehacer como lector y escritor, al tiempo que adquiere conciencia sobre la importancia de la lectura y la escritura en su formación profesional y comienza a utilizar de manera consciente y adecuada las estrategias adquiridas y a desarrollar nuevas estrategias y conocimientos para las nuevas situaciones de aprendizaje que implica la formación universitaria.

En cuanto al docente, la práctica metacognitiva le posibilita una conciencia constante sobre su quehacer, ya que esta forma de trabajo le exige revisar constantemente cómo se va desarrollando, en la práctica misma, el programa que tiene a su cargo, no solo desde la perspectiva de los contenidos y logros cognitivos esperados, sino desde el conocimiento y conciencia de los estudiantes sobre los distintos aspectos que se llevan a cabo en su proceso de formación.

Programa de intervención

En el marco descrito arriba se desarrolla nuestra propuesta curricular, resultado de la experiencia docente y de investigación en el aula desarrolladas en el marco de nuestra labor como docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje desde 1998, propuesta orientada a mejorar los procesos de lectura y de escritura académicas de los estudiantes que ingresan al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, con base en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta experiencia docente e investigativa se ha venido implementando en tres de los cuatro cursos que conforman el componente de español en dicho programa, ya que consideramos que en este componente se abre el espacio propicio para que los estudiantes desarrollen, en su lengua materna, procesos fundamentales para su desempeño como futuros profesores de lengua extranjera.

Metodología de los cursos

Teniendo en cuenta que el programa se desarrolla con lectores adultos, la metodología del curso busca, a partir de su experiencia como lectores, involucrar a los participantes en unos procesos sistemáticos de construcción de sentido y de conocimiento. Para ello, como estrategia pedagógica, *la primera fase* del curso, cuyo objetivo fundamental es el reconocimiento de los participantes como sujetos –cognitivos, afectivos y sociales–, se desarrolla a partir de su reflexión sobre las experiencias de lectura y de escritura, para hacer conciencia de sus conocimientos previos y su incidencia en la construcción de sentido. En un segundo momento dentro de esta primera fase, los participantes son puestos ante situaciones de lectura y de escritura con unos propósitos definidos previamente para que así se involucren activamente en la comprensión y en la producción de los textos. Una vez realizadas las actividades pertinentes, se les lleva nuevamente a la reflexión y verbalización de lo que hicieron durante estos procesos para cumplir el propósito fijado. A través de la discusión de las distintas experiencias, se va haciendo una puesta en común orientada a la sistematización de los distintos factores que inciden en los procesos de comprensión y de producción y que permiten su control.

La segunda fase se desarrolla a partir de un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que busca que el estudiante, de manera gradual, asuma y controle su propio proceso de comprensión de textos. Se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia que se va a trabajar, para qué sirve, cómo utilizarla, en qué condiciones y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de textos y distintas metas de lectura y de escritura). Este procedimiento se lleva a cabo antes, durante y después de los procesos, buscando siempre la participación activa del estudiante, al involucrarlo en una continua reflexión sobre lo que va a hacer, sobre lo que va logrando y sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente. En el desarrollo de los procesos, la regulación inicial de los mismos es externa, en manos del profesor, con el propósito de lograr que el estudiante vaya internalizando gradualmente y apropiándose de las estrategias pertinentes para asumir, entonces, el control de sus propios procesos (López, 2002). De esta manera, los cursos de lengua se asumen desde varios objetivos didácticos y de aprendizaje, que se desarrollan simultáneamente: sobre la lengua, sobre modos de leer y de escribir académicos y sobre unas temáticas pertinentes en su área de

formación disciplinar.

Como se decía, este trabajo se ha desarrollado en tres de los cursos del componente de Español de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Lenguaje y Creatividad, en el primer semestre, en el que se privilegia el desarrollo de la conciencia de los estudiantes, mediante un trabajo autobiográfico que busca hacer una retrospectiva sobre los procesos de aprendizaje vividos por los estudiantes a lo largo de su vida. Este trabajo va acompañado de prácticas de lectura y de escritura permanentemente confrontadas con todos los sujetos del aula; en el segundo semestre, en el curso de Composición en Español I y en el tercero, Composición en Español II.

Aunque la lectura y la escritura son actividades constantes en los cursos, en Composición I se hace énfasis en las estrategias de lectura y la escritura pasa a constituirse en una estrategia que permite reestructurar lo leído. En este curso se trabaja la relación entre lectura y conocimiento, como eje temático y *proyecto de aprendizaje*, con un doble propósito: por una parte, se centra la atención del estudiante en los procesos de construcción de conocimiento sobre dicha temática, lo que constituye el *saber qué*; la discusión sobre esta temática brinda la posibilidad de reconceptualizar sobre los procesos de lectura y su papel fundamental en la aproximación al conocimiento. De esta manera, el estudiante desarrolla *una conciencia* sobre los procesos de lectura y de aprendizaje. Por otra parte, simultáneamente, e desarrolla estrategias para conseguir una mejor comprensión y para controlar su proceso lector, lo que constituye el *saber cómo*, estrategias que lo llevan a asumir su proceso, a controlarlo y a autorregularlo.

Composición II se centra en la escritura, asumida como una situación problemática, en términos tanto de los aspectos de contenido como de los retóricos, y la lectura es una estrategia tanto para adquirir información que luego se reorganiza y se utiliza para la construcción y producción de conocimientos (a través de reseñas, resúmenes, informes, fichas), como para la relectura y revisión de lo que se va escribiendo, hasta llegar a la versión final. En este curso, las actividades, durante todo el semestre, se centran en la escritura de un ensayo, como *proyecto de aprendizaje* y como forma de construcción de conocimiento sobre un tema de interés de los estudiantes. Este proyecto temático permite asumir el *problema del contenido*, ya que a partir de lo que sabe, cada estudiante planea su texto y asume el proceso de documentación y así se realiza el proceso de construcción de conocimiento sobre dicho tema, lo que constituye *el saber qué*. Puesto que el ensayo responde a una situación discursiva particular, definida de antemano con los estudiantes, durante el proceso de su escritura deben tomar también decisiones relacionadas con los modos más apropiados

de organizar y de presentar esos contenidos, para lograr los propósitos previstos con la audiencia definida, asumiendo de esta manera *el problema retórico*.

Aquí se retoma lo aprendido en el semestre anterior sobre la lectura y se hace uso de las estrategias adquiridas para conseguir una mejor comprensión y controlar los procesos de aprendizaje y, además se utilizan las estrategias de escritura apropiadas para componer el tipo de texto previsto, lo que constituye *el saber cómo*.

De esta manera, en una situación natural de aprendizaje, en los tres cursos, se busca que el estudiante se haga consciente de la necesidad de la lectura y de la escritura intencionales y con sentido crítico, como elementos esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.

¿Cómo se proyecta este trabajo en Univalle?

Desde la investigación:

- Proyectos de investigación registrados: comprensión y producción.
- Dirección de trabajos, monografías, tesis de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Especialización en enseñanza de la lectura y la escritura y de la Maestría en Lingüística y Español, programas adscritos a la Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Participación en eventos locales, nacionales e internacionales.
- Publicaciones
- Un proyecto de aula y de investigación con un colega de Ingenierías.

Desde la docencia:

1. Los cursos del componente de español en la carrera de Lenguas Extranjeras, previamente descritos.
2. Los dos cursos de español para estudiantes de excepción étnica. El primer curso hace énfasis en la escritura de experiencias desde la narración haciendo especial énfasis en la diferencia lengua oral versus lengua escrita, resaltando en estos procesos los aspectos formales y gramaticales del español y la importancia de pasar de la lectura literal a otros niveles más complejos de interpretación. El nivel II hace énfasis en la lectura y la escritura de textos académicos, así desde el trabajo por proyectos se busca que los estudiantes escriban un texto, ensayo o informe que sea la expresión de un proceso de investigación temática, que ha pasado por la lectura y la escritura de textos como resúmenes y reseñas para llegar al objetivo propuesto.

3. Propuesta para los cursos de español en los programas académicos de pregrado de la universidad: necesidad de implementar dos cursos de español obligatorios en los semestres 1 y 2 de todas las carreras. Esta propuesta va acompañada de una propuesta de desarrollo de procesos formativos pertinentes con los docentes de las distintas disciplinas de la Universidad, orientada al estudio y desarrollo de un conocimiento metacognitivo que permita a los docentes repensar las prácticas de lectura y de escritura para la construcción de conocimiento, en sus áreas disciplinares, lo que esperamos permita que el trabajo con la lengua escrita trascienda los cursos de español y fortalezca el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas.
4. Los seminarios impartidos en esta línea en los programas de postgrado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

¿Qué requiere el desarrollo de la propuesta?

Los profesores de lenguaje por sí solos, difícilmente podemos inducir claramente al estudiante en el aprendizaje de la disciplina, sólo propiciamos situaciones de lectura y de escritura orientadas al desarrollo de su conciencia sobre el papel esencial de la lectura y de la escritura académicas en el aprendizaje y sobre la necesidad de apropiarse de estrategias pertinentes. Se requiere, entonces:

(1) Políticas institucionales que le den la importancia y el espacio curricular requeridos a la lectura y a la escritura académicas y (2) Participación conjunta de los profesores de lengua y de las disciplinas.

El llamado es, entonces, a involucrarnos en un trabajo coordinado entre los profesores de lengua y los profesores de las distintas disciplinas de formación, para que los procesos de lectura y de escritura académica ocupen el espacio que les corresponde en los procesos de formación profesional de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2002). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *Educere*. Investigación. Año 6, No. 20, enero – febrero – marzo, 2003.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. En *Lenguaje* No.31. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali: Univalle.
- López, G. S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. En *Lenguaje* No. 25. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali: Univalle.

- López, G. S. (2002) La metacomprensión y la lectura. En M.C. Martínez (Comp.) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra UNESCO, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- López, G. S y Arciniegas E. (2004) *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.
- Molano L. y López G.S., (2007) Concepciones de profesores y de estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. En *Lenguaje* No.35 (en prensa). Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali: Univalle.