

Titulo de la ponencia:	Transformar la práctica docente universitaria: una propuesta desde la lectura y la escritura.
Autor:	Sonia Cadena Castillo, María Mercedes Chacón y Elizabeth Narváez Cardona.
Grupo de investigación:	Pedagogía y Didáctica de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior que se inscribe dentro de la línea de Educación, formalizada institucionalmente, y reconocida por COLCIENCIAS en el año 2004.
Institución:	Universidad Autónoma de Occidente
Ciudad:	Cali
País:	Colombia
Correo electrónico:	scadena@uao.edu.co mmchacon@uao.edu.co enarvaez@uao.edu.co
Palabras Claves:	Formación de docentes universitarios, lectura y escritura en la universidad, aprendizaje universitario a través de la lectura y la escritura.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La formación docente puede entenderse como un proceso que trasciende el simple entrenamiento y que, por tanto, remite a la complejidad de las dimensiones personal y profesional de personas adultas inmersas en las tensiones propias de la interacción de diversos espacios de acción. Estos espacios incluyen desde lo macro –políticas educativas nacionales, internacionales y particulares de la institución en la que se encuentra- hasta lo micro –espacios específicos de interacción con los estudiantes dentro o fuera de las aulas-. Por lo anterior, la formación del profesorado puede ser la "[...] preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común"¹ (Medina y Domínguez: 1989, en García: 1999).

Así pues, consideramos que la formación de maestros en ejercicio² está centrada en apoyos para que desarrollen un estilo de enseñanza que sea asumido reflexivamente; en otras palabras, que les permita una confrontación permanente a partir de las relaciones que establecen con los estudiantes a través del aprendizaje. Pero, además, que apunte a la reflexión sobre su propio papel en el proceso de enseñanza y sobre las relaciones de esta acción con el proyecto educativo del que hacen parte. Esta perspectiva devela nuestra consideración sobre el hecho de que los maestros universitarios somos profesionales con autonomía para tomar decisiones y para centrarnos en actividades relacionadas con la investigación y la formación de otros profesionales (García: op. cit).

De acuerdo con lo anterior, dudamos que la formación de docentes universitarios tenga su mayor argumento de existencia en la identificación de las carencias de los docentes, porque desde ellas se ofrece el dominio de destrezas conceptuales, modelos y herramientas para superarlas. Por el contrario, pensamos que la formación docente en la universidad es un imperativo que surge de la

dinámica social, económica y política del mundo y en su defecto, de los cambios que ella implica para la educación en general, y para la formación de profesionales en particular. Por consiguiente, asumimos que si los docentes aún no realizamos ciertas acciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, dichas ausencias serán tensiones existentes como resultado de nuestra propia formación y de la velocidad con la que los cambios se producen. La formación de docentes en ejercicio debe, entonces, ofrecer opciones pedagógicas encaminadas a la transformación del saber y del quehacer, al mismo tiempo que se cualifica el dominio disciplinar específico.

En el caso particular de la formación de docentes universitarios de las áreas profesionales, en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas³, algunos estudios (Corrado y Eizaguirre: 2003) afirman que las concepciones de los profesores sobre *la comprensión de textos escritos* influyen en las decisiones pedagógicas que toman y ello se evidencia en comentarios como los siguientes: "...los alumnos saben leer, pero leen poco"; "...no comprenden lo que leen"; "los alumnos tienen dificultad para razonar sobre lo que leen", "...están acostumbrados a memorizar el texto"; "falta de hábito de lectura"⁴. En esas expresiones subyace el supuesto de que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Por lo que aprender a leer no parece constituirse en un proceso que deba continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario tampoco se requiere de la intervención docente de cada asignatura para favorecerlo.

No obstante, como se anunciaba anteriormente, también es cierto que en el nivel universitario, tanto en programas de pregrado como de postgrado, los estudiantes presentan dificultades específicas para *la composición escrita*; diversas investigaciones evidencian como problemáticas para escribir: (i) tener en cuenta la perspectiva de quien va leer el texto; (ii) aprovechar el potencial epistémico de la escritura; (iii) encarar la revisión del texto escrito en su conjunto incluyendo la posibilidad de volver a pensar en el tema; y (iv) representarse la tarea, anticiparla y tomar decisiones en la planeación, mucho antes, de escribir un primer borrador (Carlino: 2004). Estas situaciones hacen que en muchas oportunidades los maestros universitarios expliquemos los éxitos o los fracasos de los estudiantes en su desempeño universitario, a partir de sus experiencias escolares previas y que busquemos causas externas que expliquen sus bajos rendimientos.

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

Dado lo anterior, defendemos la necesidad de considerar los procesos de lectura y escritura como determinantes en la comprensión y producción de conocimiento y en la formación de profesionales, en tanto académicos y ciudadanos del mundo. Así mismo, admitimos que las dificultades de los estudiantes como lectores y escritores no corresponden a inmadurez, falta de inteligencia o a una historia escolar como malos alumnos (Williams y Colomb, 1990 en Carlino: 2004), sino que ponen de relieve distintos niveles de dominio y acceso a las prácticas de lectura y escritura como extranjeros-iniciados y futuros miembros de comunidades académicas discursivas particulares (Flower, 1989; Chanock, 2001 en Carlino: 2004).

Por consiguiente, los maestros universitarios necesitamos apoyos, desde la formación, que nos permitan acompañar a los estudiantes en procesos de enseñanza, es decir mediados y regulados externamente, que precisen y vuelvan a pensar "(...) los tiempos que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos

para favorecer la reescritura sustantiva de sus borradores” (Flower, 1987 y 1989; Flower y Higgins, 1991 en Carlino: 2004).

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

2. LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el grupo investigador pretende aproximarse parcialmente -desde algunas concepciones o teorías implícitas (TI)⁵ de maestros y estudiantes- a la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre con la comprensión de textos escritos académicos (TEA) cuando los estudiantes deben realizar tareas escritas a partir de ellos, en las asignaturas “Fundamentos de Economía I” e “Introducción a la Ingeniería I”, que se ofrecen al inicio de la formación profesional, en la Universidad Autónoma de Occidente?

A partir de los antecedentes expuestos, se analizan los programas de las asignaturas, para identificar en ellos concepciones de los docentes relacionadas con los TEA, su comprensión, las tareas escritas producidas a partir de ellos y la articulación de estos procesos con el aprendizaje. Así mismo, se hace un análisis discursivo y textual⁶ a los textos escritos académicos (TEA) propuestos por el profesor, específicamente a los documentos de lectura y a las tareas escritas (TE) producidas por los estudiantes a partir de ellos; también se consideran importantes los TEA manipulados por los estudiantes -si los hay- en el proceso de producción de la tarea escrita; se entrevista a docentes y estudiantes y, finalmente, se pone en relación todo este corpus. En razón de lo anterior y respecto al tratamiento y análisis de los datos, hemos tomado las siguientes decisiones:

Respecto a los programas de curso, se describieron teniendo en cuenta: Ubicación de la asignatura en el currículo del programa académico; formato de presentación del programa de la asignatura; lista de los objetivos generales y específicos de la asignatura; y relación entre los objetivos y contenidos de la asignatura con la comprensión de TEA y con tareas escritas a partir de la comprensión de TEA; para luego ponerlos en relación con el marco teórico de la investigación y a la luz de las subpreguntas⁷ que guían este proceso.

En cuanto a las *entrevistas de los docentes*⁸, se diseñaron dos protocolos⁹ para identificar concepciones o TI¹⁰ respecto a varios aspectos. El primer protocolo explora la relación entre la asignatura, la formación profesional y la comprensión de Textos Escritos Académicos (TEA) y las tareas escritas a partir de ellos; y la concepción de: Comprensión de TEA y tarea escrita a partir de la comprensión de TEA. El segundo se ocupa de la experiencia personal con la comprensión de TEA, las tareas escritas a partir de ellos y el aprendizaje universitario inicial; y la experiencia y práctica actual con la comprensión de TEA y los textos escritos en el ámbito universitario.

Para analizar *las entrevistas de los docentes* se tomó la transcripción ortográfica¹¹ de la grabación de audio y desde una perspectiva discursiva del lenguaje¹², se segmentó por ejes temáticos¹³ para

identificar las tonalidades polifónicas que construyen¹⁴. En esta investigación sólo retomaremos las tonalidades intencional y apreciativa¹⁵ para clasificar las ideas organizadas temáticamente a partir de los siguientes criterios: (a) Relaciones valorativas que construye el docente en tanto enunciador ¿Sobre qué aspectos opina? correspondientes a la tonalidad apreciativa. (b) Relaciones intencionales que construye el docente en tanto enunciador ¿Qué intención construye con sus puntos de vista? correspondientes a la tonalidad intencional. Lo anterior, para luego aproximarse a las respuestas de las subpreguntas que guían la investigación.

En cuanto a la toma de datos con los estudiantes¹⁶, los protocolos de entrevista se diseñaron para determinar, con su cooperación, algunas de sus concepciones sobre la relación entre los conocimientos de la asignatura, la formación del profesional y la comprensión / composición a partir de TEA; y la relación entre el aprendizaje de los contenidos de la asignatura y la comprensión / composición a partir de TEA.

Finalmente, *en cuanto a los TEA y las tareas escritas*, se observó la planeación de cada asignatura y se eligió una sola actividad en la cual el estudiante debía producir una tarea escrita a partir de la comprensión de uno o dos textos escritos académicos. Para este análisis, se reconstruyó, a partir de la información suministrada por el docente de la asignatura, el contexto de la actividad en que fueron asignados y leídos los TEA, para así describirlos y parafrasearlos de acuerdo con los niveles de análisis del modelo interactivo-discursivo de Martínez (2001)¹⁷.

3. HALLAZGOS QUE JUSTIFICAN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

En este apartado presentaremos sólo aquellos análisis, en tanto concepciones, que han surgido de la totalidad del corpus¹⁸ y que consideramos sustentan los lineamientos de la propuesta de formación para docentes universitarios desde la lectura y la escritura que esbozamos al final de la ponencia.

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes a partir de TEA, éstos deben asignarse atendiendo a su grado de complejidad: de lo simple a lo complejo

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

Vemos como dato interesante que la docente de Economía reconoce que el ingreso de los estudiantes al nivel de educación superior se convierte en una transición compleja. Esta concepción pone de manifiesto que, de cierta manera, reconoce que el ámbito universitario obedece a nuevas demandas diferenciables de los niveles de escolaridad anteriores (la básica primaria y secundaria) y para los que, no necesariamente, los estudiantes están preparados. De ahí

que se tome la decisión de apoyar a los estudiantes en dicha transición, a través de la selección de los TEA que se asignan.

De hecho, encontramos que los dos TEA seleccionados, para producir la tarea escrita de economía, corresponden a lo que hemos denominado género discursivo pedagógico; en ellos se utiliza la reiteración como uno de los procedimientos de cohesión más frecuente, especialmente, las repeticiones. Es probable que esta característica textual obedezca a una decisión de emplear un lenguaje preciso y propio del campo de las ciencias económicas con el propósito de propiciar la inserción del lector-estudiante iniciado en el área, en la comprensión de los contenidos especializados que trata.

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

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

Por el contrario, el TEA de ingeniería que ubicamos en el género discursivo académico incluye -con mayor insistencia- reiteraciones por superordenación y generalización (usadas para explicar la composición, funcionalidad e importancia del tema que se está tratando). Esta característica podría conferirle mayor densidad textual a dicho TEA y por lo tanto, mayor complejidad en su comprensión por parte del estudiante (aunque no es un factor determinante).

A diferencia de los casos de reiteración por repetición, la superordenación y la generalización sólo suelen ser identificadas por el lector cuando los conocimientos previos sobre la temática, particularmente el conocimiento de los conceptos y la jerarquías que se establecen entre ellos, así se lo permitan (es decir, que advertir sobre su existencia no garantiza la reconstrucción del hilo temático, como sí podría ocurrir con la reiteración por repetición). En este sentido, consideramos que el TEA en el que ellas abundan requiere de acompañamientos explícitos -por parte del docente- para favorecer la comprensión y el acceso a la información, así como su jerarquización.

Las tareas escritas se asignan para que los estudiantes “apliquen conceptos”

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

palabras nuevas como sus “definiciones”. Veamos: “(...) cuando el estudiante tiene que hacer un razonamiento para poder hacer o contestar la pregunta, tiene que relacionar los conceptos vistos, con los vistos anteriormente. Por ejemplo en el taller que estábamos viendo hoy, que era el taller de demanda, se les apareció una palabra que habían visto por allá, cuando vimos los modelos económicos y cuando vimos los supuestos, entonces ellos dizque: ¡ay profe!, esta palabra la vimos cuando vimos por allá los supuestos; y yo les dije que sí, ahh o sea que esto tiene relación, entonces ya empiezan a relacionar: Entonces la idea no es solamente evaluar el concepto que vieron, o sea, el tema que vieron, sino que también vayan haciendo una relación con las demás temáticas”.

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

Al solicitar una ampliación de aquello que entiende por “aplicar conceptos o ponerlos en relación”, la docente afirma que consiste en el uso de los conceptos en un proceso metodológico relacionado con la solución de una problemática, así lo explica: “Para producir tareas escritas, (...) ellos (...) no tienen que reproducir digamos unos conceptos que tienen que leer, sino (...) más bien tienen que (...) crear, con base en lo adquirido, un nuevo proceso, es decir, aplicar el proceso que han aprendido. Entonces aprenden el proceso metodológico de una problemática. Entonces aprenden cómo poner las variables, aprenden sus supuestos, las hipótesis, pero aprenden los conceptos, pero realmente lo que ellos tienen que hacer en la tarea, es ya aplicar esos conceptos a una problemática real, a una problemática que ellos estén viviendo, entonces aquí ya es vital que ellos entiendan qué es lo que tienen que hacer, para poder que lo apliquen”.

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

El aprendizaje se favorece si la comprensión de TEA se articula con una actividad que implique escritura

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

La actividad anterior resulta interesante porque, de un lado, parece poner de manifiesto una concepción sobre cómo acercar y facilitar los procesos de comprensión de los estudiantes; sin embargo, de otro, se podría afirmar que el tipo de comprensión logrado es igualmente fragmentado y que esto podría tener repercusiones en el dominio, que se espera, de los conceptos. Desde una

perspectiva discursiva del lenguaje y de las ciencias del texto, es a partir de la globalidad o de la reconstrucción de la macroestructura, entre otros aspectos, que se construye la comprensión de un texto escrito (Cfr. Martínez: 2001). Al respecto, Solé afirma (1996) que comprendemos “porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible”. En consecuencia, cuando no se accede a la totalidad de la estructura, se podrían generar cambios en la calidad (profundidad, rigor, precisión, secuencialización, entre otros) de la comprensión y en la posibilidad del aprendizaje.

Del mismo modo, Carlino (2003a), expresa que numerosas investigaciones constatan que la lectura y la escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y la consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien las domina y participa de tales prácticas. Pues bien, si en la agenda de clase se propone siempre a los estudiantes que lean, en forma fragmentada, es factible inferir que el ejercicio podría mantener ideas y comportamientos de los estudiantes frente a los textos escritos académicos, en los que su interpretación se limitará a juicios propios. Desde una perspectiva cognitiva de la comprensión, esto supone una limitante porque es lo que se conoce como “lectura descendente”, la cual consiste en la imposición de los esquemas o saberes previos del lector sobre el texto, lo que impide el cambio o la transformación de los mismos, que es una de las características del aprendizaje.

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

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

Hablar después de leer favorece el aprendizaje a partir de la comprensión de TEA

La docente de Economía explica que a partir de las tareas escritas se generan distintas dinámicas. Veamos: *“(...) A veces el profesor tiene la posibilidad de hacer la tarea, en vez de tarea, como debate. Entonces, bueno, hoy no vamos a revisar la tarea como tarea, sino que vamos... empieza a hacer preguntas, y quién quiere contestar. Entonces uno contesta, y el otro contesta, como una*

dinámica, y es chévere porque entre todos se retroalimentan, entonces por ejemplo uno dijo una cosa, y el otro, no pero es que te falta tal cosa, entonces ya completemos la idea, entonces Juanito dijo otra cosa, y el otro dijo otra cosa, entonces bueno, ya sabemos qué concepto es, y recogemos lo que dicen todos, para generar el concepto”.

Si bien es interesante confirmar que en la dinámica de una asignatura universitaria es posible interactuar teniendo como plataforma un texto escrito previo –en este caso son las tareas escritas asignadas previas a la sesión de clase-, también es preciso analizar que, según lo afirmado por la docente, la interacción llamada “debate” parece corresponder más a una negociación conjunta del tipo “añadir información” que a “contrastar o problematizar información”, en contravía de uno los propósitos del curso -tal como anunciaba la docente- la formación de sujetos críticos a partir de la lectura: *“Lo más importante que yo creo que nosotros esperamos es definir un punto crítico del estudiante, o sea que el estudiante empiece a tener un punto de vista, que tenga su opinión, (...), yo creo es esta cosa, porque está fundamentada en esto y esto, o sea que tenga un punto crítico con sustento económico (...) lo mínimo que nosotros esperamos allí, es que ellos hagan un punto crítico, y vean cómo la economía los afecta a ellos, en Fundamentos de Economía I”.*

Otro asunto para reflexionar sería “aquello” sobre lo que se plantea la interacción, es decir, durante las sesiones se habla de los conceptos y tal como se analizaba anteriormente, ellos podrían aludir, desde las concepciones de la docente, a la identificación de vocabulario nuevo y a su respectiva definición. Una vez más, mantener esta dinámica a lo largo del semestre quizás sería incurrir en un ejercicio rutinario de acumulación de información a partir de la lectura.

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

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

El estudio independiente implica que el estudiante sea competente en la comprensión de textos escritos académicos (TEA) y en la producción de tareas escritas (TE)

Encontramos que la docente de Economía considera que el trabajo de los estudiantes con las tareas es fundamental, debido a que implica un ejercicio de lectura que es su responsabilidad y que es necesario antes de llegar a clase: *“Claro, el hecho de que el estudiante es el que más...digamos*

que más trabaje, y ese trabajo realmente es de lectura, o sea, realmente es como que vaya usted y lea, y trate de comprender cuál es la temática que vamos a tratar, antes de venir a clase, o sea que llegue con un conocimiento a priori, y para tener ese conocimiento es básico, primero pues la calidad del texto académico, y segundo, pues también la comprensión que él haya tenido sobre el texto, entonces para nosotros es vital que el estudiante haya tenido una buena comprensión del texto antes de clase, porque muchas veces en clase se espera solamente resolver alguna que otra duda que haya tenido en el texto, o de pronto diferencias de opinión que tengan los estudiantes, entonces se llega como a un acuerdo o a una conciliación entre los conceptos que tienen, pero ya sería muy difícil de pronto, en una clase explicar todos y cada uno de los conceptos que se dan en la lectura (...)."

Observamos que en esta concepción sobre la relación comprensión de TEA y aprendizaje podría existir lo que Carlino (2003b) llama "orfandad de la lectura", y que se refiere a la falta de acompañamiento de los docentes, específicamente, los universitarios, por considerar que la lectura, si bien es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, es más una responsabilidad de las etapas anteriores y no una función que le corresponda al nivel universitario, porque los estudiantes ya deben saber cómo hacerlo. No obstante, insistimos en la convicción de que la comprensión de TEA es en sí mismo un proceso y como tal presupone no sólo las acciones de un individuo aislado, sino también sus acciones en la interacción con otras personas, es decir, implica cierta construcción conjunta (Cfr. Davidov: 1983 en Vargas: 1997).

Las consignas de escritura ofrecidas por los docentes no necesariamente son comprendidas por los estudiantes

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

Manifestaciones como las enunciadas por la docente confirman lo que plantean los modelos ideales de escritura (Cfr. Hayes y Flower: 1980 en Vázquez y otros: 2003), es decir, que enfrentar un proceso de este tipo implica el uso de estrategias de autorregulación (planeación, establecimiento de metas, búsqueda de información, revisión de notas y borradores, organización y transformación de ideas y automonitoreo). Pero, en el caso que enfrentan los estudiantes universitarios, como vemos, la tarea de escritura a partir de textos académicos se complica —en términos de enredarse— porque se enfrentan de modos diferenciales a fenómenos situados, es decir que la actividad está representada por una interacción entre el estudiante y el ambiente de

aprendizaje que puede ser más o menos clara para él (dependiendo de la articulación de factores como los métodos instruccionales y de evaluación, las variaciones en las expectativas, las consignas, las fuentes bibliográficas a consultar, el tiempo establecido para completar la actividad, las ayudas ofrecidas al alumno, entre otras).

Después de la comprensión de TEA, escribir es un proceso sencillo

Por el contrario, en la asignatura de Economía encontramos que es mucho menos frecuente (6.9% del total de actividades propuestas en el programa de la asignatura) la solicitud de escribir un texto completo. Observamos que la consigna que aparece es la de *“realizar un escrito de una o dos páginas de los conceptos leídos”*. Al respecto la docente no está de acuerdo con ponerle límite a la extensión, debido a que lo que le interesa es observar si el estudiante logra utilizar adecuadamente los conceptos y el método que se está enseñando. De otro lado, afirma que el escrito solicitado implica que el estudiante debe generar una producción propia porque hay utilización o aplicación de conceptos. Así lo dice la docente: *“(…) nosotros tenemos dos tipos de actividades en las que pedimos escritos específicamente, entonces realmente es más de presentar de forma clara y concreta, la aplicación propia del concepto, eso es lo que nosotros pedimos”*.

Consideramos que, como se presenta en el caso de la asignatura de Economía, tal vez algunos profesores no somos conscientes de las implicaciones que distintos grados de complejidad en las tareas de escritura tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes; de ahí que muchas de las actividades que solicitemos tengan que ver con la denominada “escritura superficial”, que es principalmente reproductiva e involucra una estrategia de listado y yuxtaposición de enunciados. Esta situación contrasta con el modelo de escritura ideal, llamada “escritura profunda”, la cual está orientada a producir un nuevo significado y a emplear estrategias complejas tales como la revisión y que dirige su atención a aspectos globales del texto (Cfr. Scardamalia y Bereiter: 1992 en Vázquez y otros: 2003).

Las temáticas y actividades interesantes para el docente, pueden también resultar interesantes para los estudiantes

La docente de Ingeniería opina que a pesar de que se han planteado distintas dinámicas (rompecabezas, chat, discusión controversial), para que los estudiantes tengan relaciones positivas frente a la lectura de textos, el asunto no es fácil. Dice que los estudiantes manifiestan: *“(…) ¡otra vez el módulo que vamos a leer! Esos son los comentarios. Entonces por eso se han suscitado estas dinámicas, rompecabezas, discusión controversial, chat, para que ellos vean unas actividades dinámicas alrededor de ese texto; pero si lo dejamos muy amarradito, se nos aburren, se nos van a aburrir en el módulo, porque hay mucha información. Ellos en el momento no lo entienden, y uno trata de explicar, explicar, que el módulo es de mucha lectura, de mucha lectura, pero a veces ya en la quinta sesión: ¡ay! ¿Hoy qué nos toca leer...?”*

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

tiempo y con exigencias evaluativas, pueden terminar en una dinámica poco rigurosa, que genera angustia y ansiedad, y sobre la cual el estudiante tiene y quiere tener poco control debido a que no logra reconocer su pertinencia o significatividad para el aprendizaje.

Ahora, el análisis enunciativo del texto que se asignó en la asignatura Fundamentos de Ingeniería I llamado *“Acerca de la biología del aprendizaje”* puso de manifiesto la imagen de un autor-enunciador que parece defender la importancia de favorecer el aprendizaje desde perspectivas neurofisiológicas, por lo que los lectores-enunciatarios podrían ser profesionales o estudiantes de psicología, pedagogía, fonoaudiología, neuropsicología, entre otros afines. Esta afirmación también se corrobora teniendo en cuenta los temas tratados en el TEA, especialmente las funciones del cerebro humano, (la memoria, el procesamiento de la información y la actividad cerebral). Por eso, se podría afirmar que los lectores ideales del documento serían también profesionales o estudiantes de las áreas afines a las del autor-enunciatario. El siguiente párrafo corrobora lo dicho anteriormente:

“El papel de la memoria en nuestros procesos de aprendizaje no solamente tiene importancia porque podemos almacenar en ella lo que aprendimos para luego volver a emplearlo, sino que, posiblemente, más importante aún es el hecho que durante el proceso de aprendizaje a corto plazo usamos nuestra memoria continuamente. Sin éste uso no podríamos, por ejemplo dividir las cosas en grupos, relacionar acontecimientos entre ellos, hacer elecciones y formular hipótesis”.

Por ello, pensamos que talvez el TEA asignado genere poco interés en el lector, especialmente si consideramos que son estudiantes de ingeniería de primer semestre. Puede ser que parte de aquel problema de “motivación” que presentan los estudiantes y que fue mencionado por la docente, esté relacionado con la selección de textos escritos, cuya enunciación construye imágenes que no se acercan a los intereses académicos y profesionales de los estudiantes, como lo vemos en este caso.

En las asignaturas universitarias se leen textos escritos de tipo expositivo y con esquemas académicos

Observamos que los tres TEA analizados tienen como modo de organización dominante el explicativo, que se hace evidente con el uso de secuencias textuales tanto expositivas – descripción, desventajas, contrastes, problema/solución- como de secuencias de prototextos académicos -funcionamiento, estructura y proceso natural-. Consideramos que esta caracterización superestructural era de esperarse, debido a que los TEA analizados hacen parte de los géneros discursivos académico y pedagógico y además resultan indispensables para el propósito del autor-locutor el uso de este tipo de estrategias superestructurales en función de su lector-interlocutor.

Ahora, analizando las implicaciones de dicha caracterización superestructural para la comprensión y el aprendizaje por parte de los estudiantes, podemos afirmar que posibilitar la organización de la información con diversas estrategias gráficas (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas, gráficas, macroestructuras) de jerarquización de la información apoyaría y favorecería su comprensión. No obstante, pensamos que un lector-estudiante estaría en posibilidad de realizar este tipo de aproximaciones gráficas a los contenidos del texto escrito si: primero, sus saberes previos o la comprensión de los saberes nuevos –apoyado por el profesor o un estudiante más avanzado- le permiten establecer relaciones de cohesión léxica para superordenar o generalizar los contenidos; y segundo, si está en capacidad de ubicar los contenidos superordenados y

generalizados en categorías superestructurales como las nombradas (funcionamiento, estructura, y proceso natural).

4. HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS UNIVERSITARIOS

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

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

- Ofrecer modelos de acompañamiento docente para asumir las actividades de comprensión como procedimientos enmarcados en propósitos mayores; por ejemplo, leer para escribir un proyecto; leer para presentar una ponencia; leer para construir un artículo científico; en fin, leer con una función social-académica que le dé el valor epistémico a la comprensión de TEA en el marco de las asignaturas.
- Reflexionar sobre las actividades y la gestión de las mismas para que posiblemente permitan - en el marco de las asignaturas que se consideran de fundamentación profesional y por ende, académicas y objetivas- actividades de comprensión de TEA que no sólo demanden a los estudiantes acceder a la información, sino asumir posturas críticas frente a ellas.
- Identificar, en cooperación con los docentes universitarios, sus concepciones sobre qué es y cómo se genera la comprensión de TEA para ofrecer una explicación desde perspectivas transaccionales sociopsicolingüísticas de la comprensión y sus respectivas implicaciones en los modos de acompañar la enseñanza en el aula, para favorecer el aprendizaje.
- Reflexionar en torno a propuestas de comprensión de textos académicos y su relación con el aprendizaje, que complejicen las concepciones sobre lo que es la comprensión de TEA, pero así mismo que pongan en discusión las tensiones entre goce con aprendizaje, y placer con complejidad, para que a partir de allí se conozcan propuestas pedagógicas y didácticas que muestren modos de hacer posible actividades de aula en la línea de la comprensión de TEA como un fenómeno siempre complejo.
- Presentar el impacto de propuestas pedagógicas y didácticas que al privilegiar un aprendizaje intencional y controlado ponen énfasis en la calidad de los procesos más que en la cantidad de los contenidos; en tales propuestas si bien las tareas escritas siguen cumpliendo una función de control sobre el aprendizaje, dicha inspección se realiza en términos de la calidad del

aprendizaje y de la influencia educativa que ha ejercido el profesor para alcanzar ese grado de calidad.

- Proponer distintas modalidades de interacción en el aula que al estar articuladas con actividades de comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellas, se conviertan en procesos que favorezcan la elaboración de aprendizajes profundos. En este mismo contexto, es importante reflexionar con los docentes sobre los distintos grados de complejidad que impone la elaboración escrita y de qué manera influyen ellos en el aprendizaje a largo plazo o en la transferencia o no de saberes aprendidos.
- Discutir en torno a experiencias docentes que asuman la asignación de tareas escritas como procesos sostenidos en el tiempo, que implican la organización de acciones progresivas y la explicitación de acuerdos por etapas que permitan el alcance exitoso del proceso y que, en consecuencia, tengan como indicador la elaboración de productos escritos con la menor presencia de interferencias en términos discursivos y textuales (Cfr. Martínez: 2004). En este mismo sentido, ofrecer y reflexionar en torno a experiencias que asuman la comprensión de TEA como procesos complejos que requieren de mediación del docente para garantizar el rigor y profundidad en sus resultados, así como estrategias que permitan el control de los procesos más que la repetición de la actividad de manera inconsciente y acumulativa.
- Profundizar en modelos pedagógicos que asumen la escritura como evaluación, con el fin de enfatizar en que esta estrategia, muy común en el ámbito académico, requiere del acompañamiento y la valoración del desempeño del estudiante al articular tanto dimensiones y categorías que incluyen aspectos conceptuales y lingüísticos, como estrategias de construcción del texto a partir de fuentes (reproducción, transferencia y transformación de la información), y la construcción del producto escrito como proceso (Cfr. Vázquez de Aprá: 2001).
- Generar actividades de reflexión que permitan a los docentes experimentar procesos complejos y completos de comprensión de TEA y producción de tareas escritas a partir de ellos, además de hacer consciencia sobre los procedimientos que se adelantaron para alcanzar la resolución de las actividades, para evidenciar que los estudiantes pueden ser enfrentados a exigencias similares y que, de ese modo, los procesos de aprendizaje que se están construyendo implican grados de mayor rigor y calidad.
- Enmarcar la formación de los docentes universitarios en una reflexión sobre la concepción de universidad que pueden tener los propios maestros y los estudiantes, porque de ella también dependen, entre otras, las decisiones y actitudes pedagógicas y didácticas que ambos asumen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y su relación con la comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellos.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALONJE, P. (1996) "El concepto de programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente". Enfoques Pedagógicos. Bogotá: Serie internacional. 11 (4-1) (enero-abril).
- CARLINO, Paula. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Revista Educere, Año/Vol. 6, enero - marzo. No. 020. Pág. 409-420. Obra proporcionada por: Universidad de los Andes, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc. (En Línea) Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662008&iCveNum=2061>
- _____. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Página Web Gobierno de la ciudad de Buenos Aires gobBsAs. Sección: Educación. Biblioteca del Docente. Buenos Aires. (En Línea) Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- _____. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. Revista Educere, Año 8, N° 26, jul. - ago. Pág. 321-327. Obra proporcionada por: Universidad de los Andes, Venezuela. Biblioteca Digital Andina. (En línea). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>
- CASTORINA, José Antonio. BERREIRO, Alicia. TOSCANO, Ana Gracia (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Cáp. VIII. Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad. Ed. Miño y Dávila. Argentina. Pp. 205- 238 (En línea). Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouao/Top?layout=document&id=10079554&?nosr=1>
- CORRADO, Rosana Egle y EIZAGUIRRE, María Daniela (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Revista Iberoamericana de Educación. (En línea). Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm
- FARÍAS, Levy y MONTERO Maritza (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. International Journal of Qualitative Methods. University of Alberta. Canadá. (En línea). Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iigm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- GARCÍA, Marcelo. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Capítulo 1: Estructura conceptual de la formación del profesorado. España: Ediciones Universitarias de Barcelona. Pág. 19-75
- LÓPEZ, Gladys y ARCINIEGAS, Esperanza (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle. Colombia.
- MARTÍNEZ, María Cristina. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homo Sapiens.
- _____. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
- RINAUDO, María Cristina y PAOLONI, Paola Verónica. (2002). Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad: aportes vinculados con la motivación situada. XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa. Obra proporcionada por: Universidad Católica de Córdoba. (En línea). Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/rinaudo.paoloni.pdf>
- SOLÉ, Isabel. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Revista Lectura y Vida. Año XVII. No. 4.
- TUSÓN VALLS, Amparo. (1997). *Análisis de la conversación*. Editorial Ariel, S. A., Barcelona. 1a. ed. 128 p.

- VARGAS, Elaine. (1997). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: El alumno, el espacio de interacción y el profesor. Monografías.com. Sección. Educación. Argentina. (En línea). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos28/situacion-de-aprendizaje/situacion-de-aprendizaje.shtml>
- VÁSQUEZ DE APRÁ, Alicia. (2001). Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad.: Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas Académicas Universitarias. Dpto. de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Luján. Argentina. (En línea). Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm>
- _____ y otros (2003). ¿Alfabetización en la universidad? Hoja Aparte. Año XIV. Nº 380. Edición Electrónica. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. (En línea). Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/380/dieci7.html

¹ GARCÍA, Marcelo. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Capítulo 1: Estructura conceptual de la formación del profesorado. España: Ediciones Universitarias de Barcelona. p. 87

² Es necesario aclarar que existen diversas modalidades de formación de maestros; por ejemplo, hay grandes diferencias entre la *formación inicial de los maestros* (es el caso de los pregrados en licenciaturas) y la *formación de maestros en ejercicio* (es decir, que han egresado de un pregrado o que ejercen sin graduarse). A esta última modalidad, que también puede denominarse *formación continua*, hacemos referencia en la presente ponencia.

³ Asumimos que las tareas escritas permiten aprender, guían en el proceso de aprendizaje, gestionan el autoaprendizaje y por lo tanto, su realización brinda información útil en el proceso de evaluación formativa que se debe desarrollar en el ámbito académico. También que sus grados de complejidad varían y que de acuerdo con las demandas y la articulación entre aspectos conceptuales-temáticos, con la elaboración textual y lingüística, pueden implicar la réplica, la transferencia o la transformación del conocimiento (Vázquez de Aprá: 2001).

⁴ CORRADO, Rosana Egle y EIZAGUIRRE, María Daniela. El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Congreso Latinoamericano de Educación superior en el Siglo XXI*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2003. Revista Iberoamericana de Educación. (En línea) Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm

⁵ Las concepciones o teorías implícitas (TI) son entendidas como elaboraciones enteramente personales y no puramente individuales, eso significa que son definitivamente sociales. Dichas teorías se refieren a experiencias de los individuos con alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social (Castorina y otros: 2005).

⁶ El modelo discursivo interactivo de la comprensión y producción del discurso, propuesto por Martínez (2002) propone que un texto escrito presenta los siguientes niveles de análisis: el género discursivo, el nivel enunciativo, el nivel microestructural, el macroestructural y el superestructural (Ver nota No. 17)

⁷ Algunas de las subpreguntas son: ¿Qué características discursivas y textuales presentan estos TEA?, ¿Qué características textuales y discursivas presentan las tareas escritas por los estudiantes para dar cuenta de la comprensión de TEA?, ¿Con qué criterios valoran los profesores las tareas escritas realizadas por los estudiantes que están relacionadas con la comprensión de TEA?

⁸ La selección de los docentes se realizó en compañía de los jefes de Depto. respectivos en la unidad de Ingeniería y Economía y se acordó que el criterio mínimo sería que los docentes hubieran participado activamente en la planeación y diseño académico de las asignaturas al inicio de ese semestre y del anterior (agosto-noviembre 2005 y enero-mayo 2006), además de que desearan colaborar voluntariamente en el proceso.

⁹ Los protocolos se diseñaron teniendo en cuenta: La información suministrada por los maestros participantes a través de los programas de curso de las asignaturas; la información institucional, por ende oficial, sobre los perfiles profesionales y ocupacionales que los programas académicos de economía e ingeniería han definido; y la elaboración de preguntas que permitan la indagación de las concepciones o teorías implícitas (TI) de los docentes en los ámbitos nombrados.

¹⁰ Teorías implícitas (TI) o concepciones serán utilizadas indistintamente en este trabajo.

¹¹ Sólo se transcribieron los aspectos verbales porque, tal como se ha dicho, el objeto de la investigación es centrarse en las concepciones que los entrevistados manifestaran. Para el caso de esta investigación a las entrevistas se les realizó una edición textual media (Farías y Montero: 2005), que implicó intervenir en el texto, pero sin agregar frases o palabras que no hayan sido pronunciadas por los informantes.

¹² La cual implica, como dicen Farías y Montero (2005), que el concepto de DISCURSO nos permite tejer relaciones entre el lenguaje y los fenómenos sociales.

¹³ Dicha segmentación se realiza tomando turnos de palabra de las entrevistas realizadas que conformen *secuencias (S)* (Cfr. Tusón: 1997), delimitadas por aspectos temáticos.

¹⁴ Dichas tonalidades revelan imágenes que son producto de distintas posturas valorativas que asume el entrevistado en tanto sujeto discursivo. Martínez (2004) nombra tres tipos de tonalidades: predictiva, apreciativa e intencional.

¹⁵ Debido a que la tonalidad apreciativa se observa en segmentos de las entrevistas en las que espontáneamente el entrevistado opina y pone de manifiesto distintos puntos de vista (a favor o en contra) frente al tema que trata. Y la tonalidad intencional se observa en segmentos en los que el entrevistado pretende convencer, proponer, criticar, entre otros.

¹⁶ Se reunieron seis (6) estudiantes de cada una de las asignaturas que, según el criterio del profesor, manifestaron desempeños altos, medios y básicos en la tarea escrita que surgió de la comprensión de un texto escrito académico. El análisis de las entrevistas de los estudiantes y de sus tareas escritas se encuentra en proceso.

¹⁷ Los cuales incluyen la identificación de: Género: Categoría discursiva que permite caracterizar el contrato social en tanto roles del locutor e interlocutor como usuarios del lenguaje en prácticas sociales; la enunciación: Categoría discursiva que permite caracterizar las imágenes que el enunciador y el enunciatario construyen como sujetos discursivos constituyendo las tonalidades, las posturas valorativas frente al tema; microestructura: Categoría textual que posibilita la identificación de las relaciones semánticas construidas por estrategias de cohesión léxica y gramatical que dan cuenta de la densidad textual; y superestructura: Categoría textual que posibilita la determinación de la organización del texto en esquemas o secuencias semánticas que le dan identidad como clase textual particular.

¹⁸ Los subtítulos con los que se introducen los análisis de los datos podrían sintetizar las concepciones que hemos identificado.