

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UNA DE LAS RESPONSABILIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Sonia Cadena Castillo
Elizabeth Narváez Cardona
María Mercedes Chacón*

Resumen

Esta ponencia retoma los resultados parciales de una investigación realizada en dos cursos del área profesional del ciclo inicial de los programas de Economía y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente. El propósito fue explicar comprensivamente lo que sucede con la lectura y la escritura académica en relación con el aprendizaje disciplinar. El texto contextualiza teóricamente la alfabetización académica para justificar, desde allí, la importancia de este tipo de estudios para la institución en donde se realizó. Los resultados provisionales muestran la necesidad de emprender proyectos de formación de maestros universitarios, que se ocupen de la articulación entre los procesos de aprendizaje disciplinar y la lectura y escritura académicas.

Palabras clave: Lectura y escritura académicas, aprendizaje profesional y tareas académicas, enseñanza, aprendizaje y lectura en la universidad.

1. CONTEXTUALIZACIÓN: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?

El proceso de formación en el ámbito universitario establece unas condiciones complejas y diversas, de acceso, comprensión y producción de conocimientos. La universidad es el escenario donde confluyen los diversos saberes, con sus enfoques teóricos, metodológicos y, por supuesto, pedagógicos. Por lo tanto, la formación profesional exige a los estudiantes la movilización de estructuras cognoscitivas globales y específicas para interactuar con los conocimientos provenientes de cada saber. Estas estructuras son formas elaboradas de pensar que se manifiestan tanto en la oralidad como en la escritura de los dominios conceptuales, de tal manera que ellas permiten acceder a la construcción de modelos de representación, acordes con las lógicas de producción de conocimiento en los campos de saber.

En su defecto, la formación superior no está garantizada por la mera exposición a los textos escritos específicos de los campos del saber, sino que demanda de los estudiantes el aprendizaje y uso de prácticas letradas académicas, es decir, relacionadas con la apropiación, la generación y comunicación de conocimientos típicos de la educación universitaria a través de la lectura y la escritura. Así lo ratifican Calsamiglia y Tusón (2004) quienes precisan:

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. (...) La capacidad de leer – en el sentido de comprender, contextualizar, interpretar – textos elaborados, y la capacidad de escribir para dar cuenta de la adquisición de estos conocimientos se ha convertido en el eje fundamental de la instrucción. A lo largo de todos los ciclos de la enseñanza se hace necesario para quien estudia progresar en la conciencia lingüística y la descontextualización que se requiere para leer y comprender explicaciones cada vez más abstractas, especializadas y complejas. Todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos.

Tales demandas constituyen un reto para quien se inicia en este nivel educativo puesto que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. El proceso mediante el cual se llega a pertenecer al ámbito académico y profesional de las comunidades específicas, gracias a la apropiación de algunas de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del lenguaje escrito, se conoce como **alfabetización académica**. Carlino (2005) la define como “*las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad(...) apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior*” (Pp.13)

Esta tendencia de la educación superior sugiere que los maestros universitarios –independientemente del área disciplinar que enseñan- conciben la relación de la enseñanza de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) con la construcción de saberes específicos (los contenidos o conceptos) (Carlino: 2003).

Dado lo anterior, se defiende 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, se advierte 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).

Ahora bien, aunque se reconoce que en el nivel universitario, tanto en programas de pregrado como de postgrado, los estudiantes presentan dificultades específicas para *la composición escrita*; también es cierto que algunos estudios (Corrado y Eizaguirre: 2003) muestran que las concepciones de los profesores sobre la comprensión de textos escritos influyen en las decisiones pedagógicas que toman. Los profesores universitarios de diversos campos disciplinares hacen comentarios como por ejemplo: *"...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"*. En esas expresiones subyace el supuesto de que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Por lo que aprender a leer no parece constituirse en un proceso que deba continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario tampoco se requiere de la intervención docente en cada dominio de conocimientos.

Estas situaciones hacen que -en muchas ocasiones- 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. Por consiguiente, el ingreso de los estudiantes al nivel de educación superior se convierte, con frecuencia, en una barrera infranqueable hacia la consolidación profesional y consideramos que se convierte en un indicador 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).

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 Paoloni: 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 NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ACADÉMICOS Y TAREAS ESCRITAS EN ASIGNATURAS DEL CAMPO PROFESIONAL

Entendemos que las decisiones que tomamos los docentes, relacionadas con la enseñanza de saberes específicos a través de la lectura y la escritura, no tienen que ver con malas intenciones, sino con desconocimientos. Por consiguiente, pensamos que los maestros universitarios necesitamos apoyos, desde la formación, que nos permitan, a su vez, 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 estos borradores” (Flower, 1987 y 1989; Flower y Higgins, 1991 en Carlino: 2004).

Por ello, creemos que aproximarnos –desde las concepciones de maestros y estudiantes- de manera comprensiva a la siguiente pregunta-problema *¿Qué ocurre con la comprensión de textos escritos académicos (TEA) cuando los estudiantes deben realizar tareas escritas (TE) 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, nos permitirá entender –de manera parcial- estas situaciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por la comprensión y la producción de TEA, y de ese modo, identificar aspectos susceptibles de cualificar a través de una oferta de formación de docentes universitarios sobre este aspecto.*

Por eso, se analizaron los programas de las asignaturas Fundamentos de Economía I e Introducción a la Ingeniería I, para identificar en ellos concepciones o teorías implícitas (TI) de las docentes relacionadas con los TEA, su comprensión, las tareas escritas producidas a partir de ellos y la articulación de estos procesos con el aprendizaje. Se entrevistó a los docentes orientadores de ambos cursos y a un grupo focal de estudiantes de cada asignatura (6 que según el criterio del profesor tuvieran desempeños altos, medios y básicos) y, finalmente, se puso en relación todo este corpus. Así mismo, se hizo un análisis discursivo y textual (Martínez 2001) a los textos escritos académicos propuestos por el profesor: para el caso de Ingeniería, al texto titulado: “La biología del aprendizaje” (TEA No. 1) y para el caso de Economía a dos textos: “La elasticidad y su aplicación” (TEA No. 2) y “La elasticidad de la demanda” (TEA No. 3). También se recuperaron algunas de las tareas escritas (3 de cada asignatura) realizadas por los estudiantes a partir dichos TEA.

Conviene aclarar que el grupo investigador reconoce la relevancia de la interacción presencial en el aula como objeto de investigación, sin embargo, en el presente estudio nos centramos en dos aspectos: (i) el concepto de acciones preactivas; y (ii) las teorías implícitas (TI) o concepciones de profesores y estudiantes. 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; 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.

- En cuanto a las *entrevistas de los docentes*, se diseñaron dos protocolos. El primer protocolo exploraba dos aspectos: uno, la relación entre la asignatura, la formación profesional y la comprensión de Textos Escritos Académicos (TEA) y las tareas escritas a partir de ellos; dos, la concepción de comprensión de TEA y tarea escrita a partir de la comprensión de TEA. El segundo protocolo se ocupaba 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 ortográfica de la grabación de audio y desde una perspectiva discursiva del lenguaje, se segmentó por ejes temáticos. Dicha segmentación se realiza tomando turnos de palabra de las entrevistas realizadas que conformen *secuencias (S)* (Tusón 1997), delimitadas por aspectos temáticos, para identificar las tonalidades polifónicas que construyen. Dichas tonalidades revelan imágenes que son producto de distintas posturas valorativas que asume el entrevistado en tanto sujeto discursivo. Si bien Martínez (2004) considera tres tipos de tonalidades: predictiva, apreciativa e intencional, en esta investigación sólo se retoman la apreciativa y la intencional. Las ideas organizadas se clasificaron 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.

- En cuanto a la toma de datos con los estudiantes, 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 con base en la comprensión de uno o dos textos escritos académicos. Se recogieron seis (6) tareas escritas que fueron el resultado de la misma consigna y a partir de la comprensión de los mismos TEA. Decidimos analizar tres (3) de esas tareas, cuya calificación numérica era la misma, cuatro (4.0), con el fin identificar variaciones y tendencias entre ellas, así como criterios implícitos del profesor para asignar una valoración de este tipo. 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).

3. LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado sólo se presentan las convergencias encontradas en los análisis de los corpus, a saber: los programas de los cursos, las entrevistas docentes a partir de los protocolos I y II, y los textos escritos académicos analizados.

Aunque desde el inicio de la investigación, sabíamos que los análisis de los datos que nos ofrecían los cursos seleccionados, no necesariamente se inscribirían en procesos de la alfabetización académica; queremos destacar los resultados y reflexionar sobre las evidencias de las **problemáticas** para aproximarse a la misma. Insistimos en que no se trata de resaltar problemas o carencias específicas de los docentes que orientaron los cursos analizados, sino de identificar los aspectos que serían susceptibles de apoyar en procesos de formación de docentes, que también son responsabilidad de las instituciones de educación superior.

Los análisis aparecerán encabezados con un enunciado que representa, a nuestro modo de ver, las concepciones que hemos identificado en los docentes:

- ***La cantidad y repetición de actividades de lectura y escritura garantizan el aprendizaje***

El cronograma general de actividades de ambas asignaturas sugiere un esquema reiterativo que consiste en asignar los textos, proponer unos cuestionarios escritos que se deben resolver sobre ellos y/o producir algunos textos escritos completos. Veamos los subrayados:

Para el caso de Economía:

MODULO 1: Objeto y Finalidad del Análisis Económico

UNIDAD TEMÁTICA	TEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Forma de Trabajo	Semana
-----------------	------	----------------------------	------------------	--------

<p>No. 1</p> <p>Objeto de estudio de la ciencia económica</p>	<p>Concepto de Economía</p>	<p>Actividad No.1: Estudio Independiente (Individual).</p> <p>En esta semana el estudio independiente se concentra en lecturas sobre el concepto de economía.</p> <p>Objetivo: Identificar el concepto de economía y conocer el funcionamiento en su conjunto de la economía.</p> <p>Material de Lectura:</p> <p>“Los Diez Principios de la Economía” Libro de Gregory Mankiw 3a Edición, Pág. 3 – 11 Mc Graw Hill</p> <p>Navegación: Ingresar a la dirección:</p> <p>http://www.eumed.net/coursecom/1c/que-es-la-economia.htm</p> <p>Tarea 1: Taller. Con base en el material de lectura, y en equipos de trabajo, desarrolle el taller sobre la temática de Los Diez Principios de la Economía, para su discusión en grupos de clase.</p>	<p>En vivo individual</p>	<p>1</p>
<p>UNIDAD TEMÁTICA</p>	<p>TEMA</p>		<p>FORMA DE TRABAJO</p>	<p>Semana</p>
<p>Elasticidades y sus aplicaciones</p>	<p>Elasticidad Ingreso de la Demanda</p>	<p>Actividad No. 12 Estudio Independiente.</p> <p>Objetivo: Identificar el concepto de Elasticidad Ingreso de la Demanda y sus factores determinantes.</p> <p>Material de lectura: Sobre el tema de elasticidad ingreso de la demanda, factores determinantes, característicos de los bienes normales, bienes inferiores, bienes necesarios, bienes de lujo.</p> <p>Libro “Principios de Economía” Gregory Mankiw. Mc Graw Hill</p> <p>http://www.eumed.net/coursecon/18/index.htm</p> <p>Tarea No. 21 – Síntesis : Tema: Elasticidad Ingreso de la Demanda: Realice un escrito de una página de los conceptos leídos.</p>	<p>Actividad previa a la clase</p> <p>Individual</p>	<p>13</p>

Para el caso de Ingeniería:

SEM PRE T. CCG Actividad
ANA SEN INDEPENDIENTE

CIA		LES	
1			TALLER INTEGRAL
	3		Taller de Auto percepción
		3	Trabajo en grupo
		3	Bitácora individual
1	3		Liderazgo
		3	Trabajo en grupo
		3	Bitácora individual
		3	Trabajo individual
	3		Aprendizaje basado en Problemas, currículo Integrado
		3	Trabajo en grupo
		3	Trabajo individual
16	3		Evaluación Final
	6	Preparación del trabajo final	Lectura de material y presentación del trabajo final

Si bien la planeación de las actividades demuestra una preocupación del equipo docente a cargo por orientar la comprensión de TEA, es evidente un énfasis en la lectura y la escritura como control de la actividad –debido a que en la mayoría de los casos se asignan como estudio independiente exclusivamente- más que en la lectura y la escritura como proceso y estrategia de aprendizaje. De hecho, en relación con la producción de tareas escritas, las docentes reconocen que facilitan el control. Respecto a la función de las tareas, la docente de Ingeniería afirma: “(...) entonces por un lado, el que ellos generen testimonios de aprendizaje, y por otro lado, para controlar el proceso, controlar en el buen sentido, el qué tanto lo están asimilando y en qué podemos enfatizar y profundizar”. Entretanto, la profesora de Economía dice: (...) digamos la revisión de lectura, pero los talleres también son calificables, entonces digamos que en cierta forma también son evaluados, y ellos también lo ven como una tarea, porque para los estudiantes, para ellos todo son tareas, entonces: ay profe cómo así, esto también es tarea, entonces sí, pero realmente todo se evalúa, se evalúa los talleres, y se evalúa las tareas, todo se evalúa igual”

De hecho, respecto a la gran cantidad de actividades, por ejemplo, la docente de Economía afirmó que muchos de los estudiantes “(...) se quejan porque dicen profe pero es que nosotros leemos mucho en esta materia, esto es mucho trabajo, talleres, talleres, lecturas, lecturas, y yo les digo muchachos, cuando ustedes están más arriba en otros semestres, ustedes me van a agradecer que desde primer semestre ya, tuvieron un ritmo de trabajo que les imponía leer y escribir, porque ustedes así se van soltando, van aprendiendo, y ya cada vez es más fácil(...)”.

De acuerdo con lo anterior, se podría afirmar que la responsabilidad sobre cómo leer y escribir para aprender está puesta sobre el estudiante, tal vez porque: (i) se considera que una vez se llega a la universidad ya dominan estos procesos y a partir de esa concepción se justifica que sean actividades –no procesos- realizados por fuera del aula o en una sola sesión de clase, sin apoyos transitorios del docente durante la actividad (como por ejemplo, con la organización de asesorías o la realización de la actividad en varias etapas presenciales y no presenciales). Y (ii) piensan que entre más se lee y se escribe, cada vez será más fácil hacerlo.

Ahora, se nota que en ambas asignaturas los TEA asignados a los estudiantes obedecen a un propósito y a un orden señalado en la programación; no obstante, implican actividades de alta complejidad para los estudiantes. Así lo confirman las actividades propuestas y el análisis discursivo y textual realizado a los TEA.

Para el caso de la asignatura de Ingeniería, según la información suministrada por la docente, se pide hacer un resumen a partir de la lectura del texto “la biología del aprendizaje” (TEA No.1). En la asignatura de Economía, se solicita una síntesis de una página con los conceptos leídos a partir de dos textos: “La elasticidad y su aplicación” (TEA No. 2) y “La elasticidad de la demanda” (TEA No. 3). Parece que ambas profesoras solicitan la escritura de un texto con unidad de sentido: resumen y síntesis en un escrito de dos páginas. Si bien el resumen es sólo un portador textual que circula en contextos escolares (excepto de aquel que hace parte a su vez de textos académicos mayores como artículos científicos o tesis) y “un escrito de dos páginas” no responde a un tipo de escrito en particular; podríamos afirmar que esta última consigna de escritura es vaga y que implica una tarea de alta complejidad debido a que además de que el estudiante debe cuidar la inclusión de categorías conceptuales referidas a los TEA leídos, debe articular aspectos retóricos (uso de conectores, desarrollo de párrafos y manifestación de ideas básicas, entre otros aspectos).

Si bien debemos destacar que en dos oportunidades –para el caso de Economía- la propuesta de tarea se basa en una situación problemática-hipotética del ámbito laboral y se le pide a los estudiantes elaborar alternativas de solución, es interesante que se encuentren tan pocas tareas escritas en situaciones de simulación, debido a que son ellas las que permiten al estudiante-escritor utilizar estrategias cognitivas más complejas que las nombradas en el párrafo anterior. De hecho, las primeras involucran la denominada “escritura superficial” que es principalmente reproductiva y depende de una estrategia de listado y yuxtaposición de enunciados; en contraste con el modelo de escritura ideal, llamada “escritura profunda” la cual está orientada a producir un nuevo significado y a emplear estrategias como la revisión y control sobre aspectos globales del texto (Cfr. Scardamalia y Bereiter: 1992 en Vásquez: 2003).

Como decíamos, los análisis de las características superestructurales de los TEA de ambas asignaturas, también nos confirman que los TEA asignados representan en sí mismos altas demandas para el desempeño exitoso de los estudiantes. Encontramos que en las diversas estructuras retóricas de los mismos se imbrican estrategias típicas del modo de organización explicativo tales como: ejemplificación, definición y reformulación. Veamos:

EJEMPLIFICACIÓN: En el TEA No. 2 esta secuencia se emplea en nueve (9) ocasiones para explicar mejor las variaciones de la oferta y la demanda:

DEFINICIÓN: En el TEA No. 3, hay definiciones que responderían a preguntas concretas sobre conceptos.

LA REFORMULACIÓN: Es un procedimiento que sirve para expresar de una manera más inteligible lo que está formulado en términos específicos (más abstractos o formales) o que resultan oscuros para el interlocutor. Supone la repetición, y, por tanto, la redundancia típica del discurso pedagógico, pero también de cualquier situación donde el hablante tenga como propósito hacerse entender. En el TEA

No. 1 este procedimiento es bastante utilizado.

Así mismo, encontramos que en dichas estrategias explicativas se superponen secuencias textuales expositivas – desventajas, contrastes, problema/solución. Veamos los casos:

DESVENTAJAS

CONTRASTES

PROBLEMA

Así mismo, se incorporan secuencias de prototextos académicos - de funcionamiento, estructura, y proceso natural-, observemos:

PROCESO NATURAL: en él se describen y explican transformaciones y cambios secuenciales en un periodo de tiempo durante el funcionamiento del cerebro humano

Teniendo en cuenta que –desde paradigmas transaccionales sociopsicolingüísticos de la comprensión (Cfr. Corrado y Eizaguirre: 2003)- una lectura profunda implica que el lector reconstruya estas estructuras descritas al mismo tiempo que reconstruye los contenidos del texto, consideramos que los estudiantes lograrían organizar la información (en resúmenes o síntesis) o en otro tipo de estrategias gráficas (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas, gráficas) de jerarquización de la información si: primero, sus saberes previos o la comprensión de los saberes nuevos sobre el tema –apoyado por el profesor o un estudiante más avanzado- le permiten establecer relaciones jerárquicas para superordenar o generalizar los contenidos; y segundo, si está en capacidad de ubicar los contenidos superordenados y generalizados en categorías como las nombradas en este análisis.

- ***El aprendizaje de contenidos a través de la lectura y la escritura se convierte en una responsabilidad exclusiva del estudiante***

Esta concepción se integra con la analizada en el punto anterior. Encontramos que la docente de Economía considera que el trabajo de los estudiantes con las tareas es fundamental debido a que implica un trabajo 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 (...)”*.

Observamos que existe en esta concepción sobre la relación comprensión de TEA y aprendizaje lo que Carlino (2005) llama “orfandad de la lectura” para referirse a la falta de acompañamiento de los docentes, específicamente, los universitarios, por considerar que la lectura, si bien es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, también es cierto que se delega a las etapas anteriores y lo que es peor, se considera que no es función que le corresponda al nivel universitario, porque los estudiantes ya deben saber cómo hacerlo. No obstante, insistimos en la convicción de que la comprensión de TEA es en sí misma una actividad y como tal presupone no sólo las acciones de un individuo aislado, sino también sus acciones en la interacción con otras personas, es decir, implica cierta construcción conjunta (Cfr. Leontiev en Davidov: 1983, citado por Vargas: s.f.).

Es interesante que esta situación que refieren sobre los estudiantes, sea uno de los recuerdos que las docentes tienen sobre su propia situación cuando eran estudiantes. Específicamente la docente de Economía, recuerda que cuando se les asignaban TEA para el aprendizaje: *“... se suponía que nosotros*

teníamos que leerlos y comprenderlos perfectamente, sin tener como una orientación sobre ello". Este recuerdo pone al descubierto el supuesto de muchos docentes sobre las destrezas del alumno-lector como parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Por lo tanto, queda implícito que aprender a leer no sería un proceso que debería continuar desarrollándose en el contexto universitario y en el cual le corresponde una intervención/responsabilidad a cada docente de acuerdo con su dominio de conocimientos.

De hecho, enfrentarse a situaciones como esa de manera reiterada forjó una respuesta, que podría ser, poco favorable respecto a la relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje. Así lo dice la maestra: *"eso generó como una sensación como de fatiga, y como de no querer volver a leerlos... entonces como que ya les da pereza, entonces ya se desaniman y no vuelven a leer los textos o las lecturas guía"*. Llama la atención que la docente recuerde con tanta claridad las reacciones de sus compañeros, frente a los textos académicos que les proponían leer y comprender en su pregrado.

Por su parte, la docente de Ingeniería señala que la lectura de textos durante su formación era un asunto de imposición y aunque no le generaba sensaciones de disgusto, las asumía más como un deber. Veamos: *"... para mí era de responsabilidad, tanto como las de matemáticas, como las que no tuvieran que ver con matemáticas, lo que llamamos literatura, y yo los leía pero no puedo decir que haya sido ni muy positiva, ni negativa, ni que la vea como fea de cumplir"*. Estos recuerdos podría ser un indicador del impacto que puede generar una mediación docente que se reduzca a la asignación del material de lectura y a la espera de elaboración de un producto escrito, más que a una mediación que asuma la comprensión y composición como procesos complejos y por lo tanto, que requieren de acciones progresivas y organizadas en el tiempo, así como de acompañamientos parciales para enfrentarlos.

• ***Sin embargo, leer y escribir para las docentes es un proceso complejo y demorado***

A pesar de tomar la decisión de asignar gran cantidad de actividades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura, las docentes reconocen la dificultad que implica para ellas la escritura. Al parecer ambas la asumen como un proceso que podría tener una etapa previa de lectura, toma de notas y determinación de los propósitos y una etapa de textualización propiamente dicha. Veamos cómo en las declaraciones de las docentes se percibe la manera como inician el proceso de escritura. La docente de Economía afirma: *"yo tengo una costumbre, y es que sobretodo en los documentos escritos en la parte de arriba o en la parte de atrás, escribo mi apreciación sobre eso o lo que creo que es fundamental sobre ese documento, entonces cuando voy a escribir, voy y resumo todo esos noticias que tengo por allá, como para ver qué es lo que voy a escribir, entonces ya determino, entonces ya digo, ah bueno lo que tengo que tomar tomo, miro lo que voy a hacer y comienzo la idea de lo que voy a escribir"*. Entre tanto, la docente de Ingeniería dice: *"simplemente empiezo a vaciar ideas, y el orden cuando ya tengo mucha cosa transcrita, puedo ir y volver, ir y volver, cambiar de orden, cambiar las ideas, pero para poder plantear esas ideas, tuve que haber leído, haberme informado de varios documentos, para poder siquiera, decir esta síntesis que es como la más adecuada, entonces vuelve como esa misma actividad, leer, para poder generar alguna pequeña idea, ese es como el procedimiento que realizo"*.

Sobre el uso de las fuentes en la producción de un texto escrito, especialmente para la elaboración de textos académicos, la docente de Economía afirma que: *"generalmente para poder escribir tomo ideas de diferentes textos que me parece que son importantes y que sean interesantes que me aporten a lo que estoy escribiendo; eso en cuanto estoy haciendo un documento digamos que tiene... una justificación teórica. Pero cuando no, generalmente trato de ordenar ideas, o sea lo más importante es ordenar las ideas antes de sentarse a escribir, eso es vital, para saber dónde empieza uno, esa hoja en blanco es muy difícil, sentarse frente a una hoja en blanco es muy difícil"*.

Como se observa, las docentes reconocen el uso de diversas estrategias que les permiten aproximarse a la comprensión de los textos que leen, cuando su propósito es una escritura posterior. A partir de las estrategias que utilizan, la docente de Ingeniería respondió que: *"... recomiendo lo que siempre he hecho, si debo leer para producir algo, pues tener como ese orden de ideas, lea, raye, sintetice, aclare, intercambie información, haga trabajo en grupo, haga ese tipo de dinámicas, confronte lo que entendió, para luego producir, si hay necesidad de hacer una actividad, producto de lo que hay*

que leer. La recomendación tanto en mi vivencia como estudiante, como ahora profesional, se las trato de transmitir en ese mismo orden de ideas”. Si bien es interesante que la docente proponga a los estudiantes algunas de las estrategias que ella misma ha utilizado para enfrentar la lectura y la escritura académica, es necesario reflexionar si con “decir” cómo hacerlo es suficiente para que los estudiantes enfrenten de manera exitosa este tipo de actividades para el aprendizaje y más en la cantidad y disposición de tiempo que identificamos que se ha asignado para ello.

Respecto de la revisión, encontramos que las docentes la reconocen como parte de su proceso de producción de textos. Ellas manifiestan: *“mis compañeros de trabajo generalmente lo hacen, mi jefe, el coordinador de área de investigación también lo hace, o sea son varias personas las que le dicen a uno y más el hecho de que, de decirte: “No, escribiste mal, no te entiendo.” Es más bien el hecho de decir que aquí está un poco ambigua, el lector no te va a comprender y lo que dices aquí de pronto el lector se va a perder porque estas escribiendo, escribiste de tal forma que nosotros entendemos, por ejemplo”*. Una situación similar se presenta en el caso de la docente de Ingeniería. Ella afirma: *“cualquier documento que se haga, se socializa entre los compañeros, ellos lo leen, si son de pronto documentos que nos van a servir para alguna dinámica, alguien lo produce, y el otro lo ejecuta, y en esa misma medida, verifica qué tanta comprensión se tiene, qué tan claro o confuso es”*.

De hecho, a pesar de que se observa la relevancia concedida a la búsqueda de interlocución alrededor de los textos entre pares, no es muy claro, al menos en las respuestas de las docentes, que este mismo proceso se desarrolle en el aula, alrededor de las producciones escritas de los estudiantes. Si bien la docente de Ingeniería dice recomendar a sus estudiantes que *intercambien información, que hagan trabajo en grupo*, lo que no se evidencia es el acompañamiento de estas actividades en clase y –como ya dijimos anteriormente- el sentido de las mismas, los propósitos que se persigue con ellas y su pertinencia en relación con los aprendizajes que se espera lograr. Creemos que estas actividades hacen parte del seguimiento que ayudaría –a los estudiantes y a los docentes- a comprender la complejidad de los procesos educativos y quizás, a reconocer los avances y dificultades de sus procesos personales.

- **Los textos sencillos garantizan el aprendizaje**

A pesar de que los análisis de los TEA revelan la complejidad en la organización de las ideas, también identificamos en las concepciones, específicamente de la docente del curso de Economía, la preocupación por ofrecer a los estudiantes textos que considera sencillos. Veamos: *“Una de las cosas que nosotros revisamos para que los textos, no tanto el texto básico, sino los textos de apoyo que son los más importantes, creo yo, porque al fin de al cabo, el texto básico puede ser un libro o el otro, pero los textos de apoyo que son las páginas de Internet (...) no además de que tuviera la información, también revisamos de que el lenguaje fuera sencillo, de fácil entendimiento, y que fuera una lectura amena para el estudiante, o sea, que al estudiante le parezca chévere leerse la lectura, y que cuando la lea la entienda, y además le den ganas como de hablar de eso, como participar, como crear, como generar debate sobre la lectura”*.

En la misma dirección de estos análisis, valdría la pena reflexionar sobre la aparente facilidad que aportaría a la comprensión de textos en la universidad y al aprendizaje en general el hecho de que aparezcan ciertos recursos, como imágenes de apoyo. Esta misma docente afirma: *“ya podemos aprender, por ejemplo, la demanda por medio de una presentación en power point que se ve con muñequitos, es dinámica, y te muestra la grafiquita, y un muñequito baila y canta, y te canta la ley de la demanda ... el conocimiento ya no es solamente el texto que uno ve, o el libro que está en el aparador de la biblioteca, sino que ya el conocimiento es interactivo, ya es otra cosa totalmente diferentes, entonces digamos que es mucho más fácil como apropiarse de ese conocimiento”*. En esta idea sobre cómo acceder a los conocimientos, aparece el implícito de que los textos que incluyan imágenes, diagramaciones o animaciones resultan más fáciles o que la comprensión de los mismos se facilitará debido a que motivan su lectura. Una vez más reiteramos que la presencia de características como las nombradas no son una garantía para la comprensión de TEA y que por el contrario, los actos de lectura serán siempre actos complejos de interacción y que el placer de enfrentarlos no tendrá relación con aspectos tangenciales sino con la posibilidad de leer a la luz de una pregunta problema (Zuleta: 1985).

Evidenciamos en las afirmaciones de la docente la idea de que un TEA es claro en tanto está escrito en lenguaje sencillo e incluye imágenes o animaciones, características que se convierten en una garantía para que el estudiante comprenda el texto. No obstante, también los análisis realizados a los TEA de Economía nos muestran que a nivel microestructural, una abundancia de estrategias de cohesión léxica, las cuales exigen al lector saberes previos y jerarquización de los contenidos, por lo que los TEA analizados pueden considerarse de alta densidad textual. Observemos cómo se establecen esas complejas relaciones en el siguiente fragmento del TEA No. 3 de Economía:

Como vemos, el uso de reiteraciones por superordenación y generalización (usadas para explicar la composición, funcionalidad e importancia del tema que se está tratando), puede atribuirle 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 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 complejizar la comprensión y favorecer el acceso a la información así como su jerarquización.

Como se nota, el lenguaje sencillo o claro, como lo llama la docente, sería sólo una de las características que ofrece el texto en el marco de la globalidad de condiciones que implica la comprensión de un texto escrito, por lo cual esa característica textual no garantizaría el acceso a la información por parte de los estudiantes. En consecuencia, insistimos en la necesidad de reflexionar sobre el hecho de que *cada situación de lectura en el ámbito universitario implica el encuentro con un texto difícil*, por lo tanto la ayuda brindada por el maestro consiste en proponer estrategias de las cuales los estudiantes universitarios se irán apropiando progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten otros grados de dificultad (Cfr. Lerner: 2001 en Corrado y Eizaguirre: 2003).

Desde paradigmas transaccionales sociopsicolingüísticos de la comprensión (Cfr. Corrado y Eizaguirre: 2003), ésta es asumida como proceso, no como producto, e implica entender 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 aún más si se concibe al *lector como un sujeto activo* que se enfrenta a la comprensión con un conocimiento previo sobre lo social, cultural, textual, y con conocimientos generales y específicos del mundo; además, haciendo uso de acciones intencionales, premeditadas y organizadas para interactuar con el texto.

● ***Cuando hay motivación por la actividad, la lectura y la escritura se facilitan***

Además de ofrecer textos sencillos, las docentes hacen referencia a la diversidad de actividades que implican leer y escribir y de ese modo favorecen el aprendizaje. Para el caso de Economía, si bien la profesora afirma que “(...)no he tenido ningún problema nunca con mis estudiantes, (...) eso depende mucho del profesor, en la forma en que haga que...como que los incentive (...) es como mostrarles a ellos que la lectura previa no es de estar encima de él, vea comprobación de lectura porque si no se raja, sino más bien como la idea de que él venga...que rico saber ya antes de clase, de qué es lo que va a hablar el profesor, que yo pueda participar, y pueda decir mi punto de vista, lo que yo opine, si estoy de acuerdo o no (...)”, ella no niega que en ocasiones refutan la cantidad de lecturas que deben asumir “(...) a veces se quejan pues porque les toca leer mucho, pero pues dentro de todo es normal”. En esta manifestación es interesante reflexionar 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.

La docente de Ingeniería nombra distintas actividades (rompecabezas, Chat, discusión controversial) sobre la comprensión de TEA, entre ellas nos parece importante destacar la actividad de lectura llamada “El rompecabezas”, que consiste en entregar fragmentos de texto 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 sobre el texto; posteriormente, uno de los integrantes del subgrupo lo debe explicar al grupo en general. A partir de dicha explicación se asigna una nota al trabajo del subgrupo.

Es interesante dicha actividad debido a que, si bien esta decisión del docente parece poner de manifiesto una teoría implícita sobre cómo acercar y facilitar los procesos de comprensión de los estudiantes asignando un texto fraccionado, se podría afirmar que el tipo de comprensión logrado (si se puede llamar de ese modo) es igualmente fragmentado y esto podría tener repercusiones en el dominio, que se espera, de los conceptos. Esta afirmación se sustenta desde una perspectiva discursiva y de las ciencias del texto, en la que se entiende que es desde la globalidad o la reconstrucción de la macroestructura, entre otros aspectos, que se construye la comprensión de un texto escrito. Al respecto, afirma Solé (1996) que comprendemos “porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible”. Entonces, cuando no se accede a la totalidad de la estructura, se generan cambios en la calidad (profundidad, rigor, precisión, secuencialización, entre otros) de la comprensión y así mismo, en la posibilidad del aprender.

De otro lado, nos parece pertinente rescatar que esta misma docente de Ingeniería manifiesta en las entrevistas que pesar de las distintas dinámicas propuestas frente a la lectura de textos -para que los estudiantes tengan relaciones positivas con ellos- no es fácil. Según sus palabras, los estudiantes dicen: *“(…) otra vez el módulo que vamos leer, esos son los comentarios, entonces por eso se han suscitado estas dinámicas, rompecabezas, discusión controversial, Chat, para que ellos vean unas actividades dinámicas alrededor de ese texto, pero si lo dejamos muy amarradito, se nos aburren (...) a veces ya en la quinta sesión ¿ay, hoy que nos toca leer...?”*

Entre las razones que podrían explicar las reacciones de los estudiantes se encuentran, por un lado, el exceso de actividades centradas en el control de lectura más que en la comprensión de la misma, como se anotó anteriormente; por otro, el cuidado en la selección de los materiales de lectura. Coincidió que el análisis del texto “La biología del aprendizaje”, nos mostró que el documento parece construir como autor-enunciador a un psicólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo u otros profesionales afines. Además, de acuerdo con la presentación que realiza del cerebro, específicamente exaltando su funcionalidad e importancia para el ser humano, puede decirse que manifiesta una valoración positiva de él. Veamos:

CASO DE INGENIERÍA

Así mismo, observamos que en el texto se construye un enunciatario no iniciado, sino interesado en temáticas relacionadas con el aprendizaje desde perspectivas neurológicas, particularmente parece dirigirse a un profesor. Veamos cómo lo indican las expresiones subrayadas:

Estas evidencias nos parecieron llamativas y pensamos que para el caso particular de este documento – que parece estar dirigido a un lector no relacionado con la ingeniería- podría generar efectos negativos en tanto los estudiantes no lo encontrarían pertinente o afín a sus intereses y necesidades de formación profesional.

- ***La aplicación de conceptos es la principal función de la comprensión de TEA y la asignación de las TE***

La docente de Economía afirma que la aplicación de conceptos se refiere a *“(…) 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”. En estos enunciados parece que se entendiera la conceptualización como un fenómeno relacionado con la memoria y a través del cual se asocian términos, como un proceso de reconocimiento de nuevo vocabulario, lo cual incluye tanto las palabras nuevas como sus “definiciones”.

Ahora, 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 el principal valor de las tareas escritas es el funcional, en tanto se las asume como medios de comunicación y de transmisión de información científica y como instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria (Cfr. Vásquez de Aprá: 2001).

De otro lado, la aplicación de conceptos parece entenderse como una transferencia de sentido y propuesta de un saber nuevo, específicamente que consiste en el uso de los conceptos en un proceso metodológico relacionado con la solución de una problemática, de este modo la docente de Economía afirma que: *“Para producir tareas escritas, (...) ellos (...) no tienen que reproducir digamos unos conceptos que tienen que leer, sino (...) más bien tienen que (...) crear, con base en lo adquirido, un nuevo proceso, es decir, aplicar el proceso que han aprendido, entonces aprenden al 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”*.

Pareciera que este proceso de “aplicación” se entiende de manera lineal, a modo de correlato y además, que implica una actividad intelectual sencilla: leer, sacar el concepto y usarlo en un trabajo escrito. Scardamalia y Bereiter (1992) ya se habían referido a los modelos de decir y transformar el conocimiento, con lo cual establecen diferencias entre la escritura de manera lineal sobre lo que se sabe acerca de un tema –que parece más 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.

• ***Otra de las funciones de la comprensión de TEA y las TE en los cursos es el desarrollo del pensamiento crítico***

De otro lado, para el caso de la asignatura de Economía, la docente enfatiza que uno de los principales propósitos es la construcción del punto de vista crítico por parte del estudiante, específicamente que los estudiantes no sólo obtengan sustentos conceptuales básicos en economía, sino que analicen su influencia en la vida personal, local, nacional y mundial. Así lo afirma la docente: *“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, eso es lo que nosotros esperamos, a un nivel básico, obviamente ellos son de Fundamentos de Economía I, ellos qué sabrán, sabrán qué es la economía, sabrán cuáles son los entes económicos, sabrán todo a nivel como de empresa, a nivel de un individuo, pero sabrán qué es oferta, qué es de demanda, sabrán más o menos cómo se maneja un mercado para ellos, o sea, 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”*.

Sin embargo, notamos que el alcance de este propósito podría estar limitado por dos razones: una, las características de los TEA seleccionados para el aprendizaje; y dos, el tipo de interacciones que se generan en clase a partir de las TE.

La primera razón se sustenta en los análisis de los TEA No. 2 y TEA No. 3 (de Economía), encontramos que no aparece en ellos el discurso referido; de hecho, afirmábamos que aparecían de manera recurrente actos enunciativos delocutivos de aserción. No encontramos evidencias de los signos tipográficos como las comillas, ni de citas de pie de página, ni referencias bibliográficas al final de los documentos o de las ideas planteadas. Veamos:

Por eso, identificamos que para ambos casos el autor-enunciador se dibuja con una imagen de radical autoridad en el tema, como experto, como el sujeto que tiene el conocimiento necesario para transmitirlo a sus lectores-enunciatarios y que, por consiguiente, podría generar en los lectores-enunciatarios la idea de que la información ofrecida en los documentos es un saber único, inmutable y verdadero. Esta condición enunciativa de los TEA de Economía, nos parece muy riesgosa debido a que consideramos que uno de los propósitos de la formación universitaria es la posibilidad de conocer las divergencias existentes en el desarrollo científico y las implicaciones éticas que dichas controversias traen al ejercicio académico y profesional para la formación integral.

- ***Hablar después de leer favorece el aprendizaje***

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

Es interesante que se confirme que en la dinámica de una asignatura universitaria sea posible entrar en interacción teniendo como plataforma un texto escrito previo –en este caso son las tareas escritas asignadas previas a la sesión de clase-; lo que valdría la pena analizar es que, desde lo afirmado por la docente, dicha interacción –que es llamada “debate”- se convertiría en una negociación conjunta más del tipo “añadir información” que “contrastar o problematizar información”. 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 parecen corresponder, desde las concepciones de la docente, con la identificación de vocabulario nuevo y su respectiva definición. Una vez más, mantener esta dinámica a lo largo del semestre podría incurrir en un ejercicio rutinario de acumulación de información a partir de la lectura.

Además, esta docente piensa que realizar este tipo de actividades en clase, después la elaboración de una TE, representa una motivación para los estudiantes. Así lo manifiesta: (...) *es como mostrarles a ellos que la lectura previa no es de estar encima de él, vea comprobación de lectura porque si no se raja, sino más bien como la idea de que él venga...que rico saber ya antes de clase, de qué es lo que va a hablar el profesor, que yo pueda participar, y pueda decir mi punto de vista, lo que yo opine, si estoy de acuerdo o no (...) es más, las clases rinden mucho, rinden más de lo que deberían rendir, porque los muchachos ya vienen con....digamos con los conceptos muy claros, y ya vienen es a botar corriente, a decir, profe pero es que mire yo no estoy de acuerdo, o cómo así, qué será lo que quiso decir ahí, o vienen con dudas, o que leyeron un artículo y que el autor decía todo lo contrario a lo que dice el material de apoyo (...)*”.

Definitivamente, pensamos que este tipo de actividades no garantizan en sí mismas la comprensión de los conceptos ni un aprendizaje significativo. De hecho, algunas propuestas (Cfr. Corrado y Eizaguirre: 2003; López: 1998; y Solé: 1996) proponen que las intervenciones generales del docente para colaborar en la construcción del sentido durante la comprensión de textos escritos –desde paradigmas transaccionales y sociopsicolingüístico- demandan, entre otros aspectos, que los docentes ejerzan

intervenciones antes, durante y después de que los estudiantes interactúen directamente con los TEA:

- Antes de la lectura, por ejemplo, se sugiere contextualizar el texto (referencia al autor, a su obra, a la inscripción de este texto en la obra del autor); explicitar el propósito de lectura (para qué leemos este texto en esta parte del programa, qué actividad/consigna se desarrollará posteriormente –si existiese–); y considerar las anticipaciones que los alumnos realizaron sobre el texto (recuperar sus hipótesis 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 junto con los estudiantes y facilitar la participación de la mayoría de ellos porque dicha dinámica dará 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.

Resulta interesante que aunque las docentes parecen no utilizar este tipo de acciones durante la asignación y socialización de las TE a partir de la comprensión de TEA, sí reconocen que personalmente utilizan estas estrategias para enfrentar sus procesos de lectura. De hecho, ambas manifiestan que un proceso de comprensión de TEA podría desarrollarse así: leer, rayar, ubicar conceptos, establecer relaciones, discutir, releer. La docente de ingeniería, además de lo anterior, reconoce un proceso específico, sobre el cual afirma que le “sirve”: *Me sirven las metodologías que he visto, que he leído, el título, el autor, la solapa que me dice, cuándo se escribió, las referencias bibliográficas, voy al final, vuelvo, le hecho una ojeada a los títulos, entonces muy así de lectura rápida, al inicio, a la mitad, para ver qué tan adecuado es el material*”. Un caso similar es el de la docente de economía, quien declara: *“... primero hago una cosa y eso sí siempre lo he tenido, primero yo leo, a mí me gusta cuando voy a leer un título, primero miro de quién es y me gusta saber quién es; o sea, quién es ese señor, qué hace, (...) miro el autor, miro de qué parte es, si es una institución seria o si es algo de Internet..., después miro el título. Generalmente, yo siempre que termino la lectura miro si realmente el título tiene que ver con el contenido, porque muchas veces digo: Este no deber ser el título, el título debería faltar... yo todo eso lo hago y después si me siento a leer”*.

Tal como lo muestran estas afirmaciones, las estrategias de lectura utilizadas por la docente ponen de manifiesto que su proceso de comprensión de un TEA empieza mucho antes de la lectura directa del texto y que las estrategias de anticipación que adelanta son siempre un beneficio para la calidad de la comprensión y la construcción de sentido que logrará del TEA en cuestión.

En el caso de la docente de Economía, ella deja ver la importancia de la intertextualidad como estrategia para la comprensión. Al respecto señala: *“... si yo ya he leído un documento de otra escuela, entonces yo como que me pongo, entonces me pongo a debatir, entonces digo: Ah, esa escuela dice esto, ah este señor dice esto. Entonces me quedo con esto, de esta escuela me gusta esto y de esto me gusta esto, entonces como que, entonces uno empieza como a hacer asimilaciones frente a las posiciones de ellos y a lo que yo creo que debería ser, eso también, eso también es interesante de un tema, de la comprensión de textos*”. En las afirmaciones de las docentes se puede reconocer lo que señalan muchas investigaciones sobre la comprensión lectora y que Carlino (2005) reitera: “Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998). Según este enfoque interactivo, el significado no está dado en lo impreso sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. (...) Así, toda lectura es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985)”.

4. CONCLUSIONES: LO QUE ESTÁ PENDIENTE PARA ASUMIR LA RESPONSABILIDAD

De acuerdo con lo anterior, pensamos que la planeación de las asignaturas que demanden a los estudiantes leer y escribir como actividades reiterativas y para las cuales se disponga de poco tiempo (una misma sesión o de una sesión a otra), además de enfrentarlos con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos y con exigencias evaluativas, puede 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.

Por consiguiente, consideramos que los datos nos permiten concluir que un posible programa de formación de maestros universitarios que tenga como propósito la construcción conjunta de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica, debería:

- 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, 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 este tipo de textos, pero así mismo que pongan en discusión las tensiones entre goce y aprendizaje y placer y complejidad, para que, a partir de allí, se puedan conocer propuestas pedagógicas y didácticas que muestren modos de hacer posible actividades de aula en la línea de la comprensión de TEA como fenómeno siempre complejo.
- Presentar el impacto de propuestas pedagógicas y didácticas que al privilegiar un aprendizaje intencional y controlado ponen énfasis en la calidad de los procesos más que en la cantidad de los contenidos; en tales propuestas si bien las tareas escritas siguen cumpliendo una función de control sobre el aprendizaje, dicha inspección se realiza en términos de la calidad del aprendizaje y de la influencia educativa que ha ejercido el profesor para alcanzar ese grado de calidad.
- Ofrecer distintas modalidades de propuestas de interacción en el aula que al estar articuladas con actividades de comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellas, se conviertan en procesos que favorezcan la elaboración de aprendizajes profundos. En este mismo contexto, es importante reflexionar con los docentes sobre los distintos grados de complejidad que impone la elaboración escrita y de qué manera influyen ellos en el aprendizaje a largo plazo o en la transferencia o no de saberes aprendidos.
- Discutir en torno a experiencias docentes que asuman la asignación de tareas escritas como procesos sostenidos en el tiempo, que implican la organización de acciones progresivas y la explicitación de acuerdos por etapas que permitan el alcance exitoso del proceso y que, por ende, tengan como indicador la elaboración de productos escritos con la menor presencia de interferencias en términos discursivos y textuales (Cfr. Martínez: 2004). En este mismo sentido, ofrecer y reflexionar en torno a experiencias que asuman la comprensión de TEA como procesos complejos que requieren de mediación del docente para garantizar el rigor y profundidad en sus resultados, así como estrategias que permitan el control de los procesos más que la repetición de la actividad de manera inconsciente y acumulativa.
- Profundizar en modelos pedagógicos que asumen la escritura como evaluación, con el fin de enfatizar en que esta estrategia, muy común en el ámbito académico, requiere del acompañamiento y la valoración del desempeño del estudiante al articular tanto dimensiones y categorías que incluyen aspectos conceptuales y lingüísticos, como estrategias de construcción del texto a partir de fuentes (reproducción, transferencia y transformación de la información), y la construcción del producto

- escrito como proceso (Cfr. Vázquez de Aprá: 2001).
- Generar actividades de reflexión que permitan a los docentes experimentar 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 mayores grados de 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, didácticas y del aprendizaje que ambos asumen en el procesos de enseñanza y aprendizaje, y su relación con la comprensión de TEA y tareas escritas a partir de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. (2004). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, p. 78 – 79
- CARLINO, Paula. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Página consultada en marzo 30 de 2005 Disponible En: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.
- _____. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. En: Revista EDUCERE. Año 8, No. 26, Julio – Septiembre. p. 321-327
- _____. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CASTILLO, Luis Carlos (2002). Rendimiento y modos de comprender textos expositivos y argumentativos por un grupo de estudiantes de Educación Media de cinco colegios oficiales de Cali: Evaluación diagnóstica. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad del Valle, Cali.
- CASTORINA, José Antonio, BERREIRO, Alicia y TOSCANO, Ana Gracia (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Cap. 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. 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/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- GILL, A. y WHEDBEE, K. (2000). Retórica, capítulo 6. En: VAN DIJK. El discurso como estructura y proceso. De. Gedisa.
- LÓPEZ, Gladys Stella. (1998). “La lectura: Estrategias de comprensión de textos. Cali”. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Falta el número de páginas ciudad o país y editorial.
- MARTÍNEZ, María Cristina. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homo Sapiens.
- _____. (2002) Comp. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y el Caribe, Univalle, p. 13.
- _____. y otros. (2004). Discurso y aprendizaje. Cátedra UNESCO para la enseñanza de la Lectura y la Escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle.
- MORALES, Rosa y BOJACÁ, Blanca. (2002). Concepciones de los maestros sobre el aprendizaje y la lengua escrita. ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Francisco José de Caldas. Pp. 23-39.
- RINAUDO, María Cristina y PAOLONI, Paola Verónica. (2002) Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad: aportes vinculados con la motivación situada. En: XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.

- SOLÉ, Isabel. (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura". En: Revista Lectura y Vida. Año XVII. No. 4.
- VARGAS, Elaine de. (s.f.). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. En: Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>. Consultado el 25 de junio de 2006.
- VÁZQUEZ DE APRÁ, A. (2001). Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad; Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias. Disponible en <<http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm>>, consultado el 3 de septiembre de 2005.
- _____. (2003). ¿Alfabetización en la universidad? Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/380/dieci7.html>, consultado 12 de enero de 2006.
- ZULETA, E. (1985). Sobre idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá: Procultura.

Aquí vemos **cuan complejo pero también cuan ingenioso es el funcionamiento de nuestro cerebro**: una colaboración continúa de los diferentes componentes. Después de que la información es transferida a la memoria de largo plazo, su lugar en la memoria de corto plazo es ocupado rápidamente por una nueva información. Lo mismo sucede cuando la información desaparece de la memoria de corto plazo por «irrelevante» o «inútil» o cuando nuevas unidades de información de «alta prioridad» (como emociones fuertes o impulsos de dolor) expulsan desde la memoria perceptual la información de la memoria de corto plazo. Estas son algunas formas de «olvidar».

Nuestro potencial de aprendizaje se utiliza plenamente sólo cuando apelamos y estimulamos ambas partes en sus funciones. **En la enseñanza vigente se aprende, sin embargo, principalmente a través de nuestro idioma, es decir, con el lado izquierdo del cerebro. De este modo desatendemos tanto las posibilidades de obtener comprensión como las capacidades de utilizar el lado derecho de nuestro cerebro** (Gribov, 1992). Aquí no se trata solamente de que **trabajamos ineficientemente con alumnos con un dominio del hemisferio derecho**, ya que ellos aprenderían mucho más efectivamente haciéndolo de otras maneras que no son las usuales, sino que también **trabajamos ineficientemente con los alumnos con un dominio del hemisferio izquierdo** ya que, en los campos donde tienen menor competencia, reciben también el menor estímulo.

Para medir la sensibilidad de los bienes a las variaciones en la renta de los individuos **se utiliza el concepto de elasticidad-renta: porcentaje en que varía la cantidad demandada de un bien cuando la renta del consumidor varía en un uno por ciento**. En el caso de los bienes inferiores, la elasticidad-renta es negativa ya que el aumento de ésta provoca la contracción de la demanda de aquellos. **La elasticidad-renta de los bienes de lujo es muy alta** ya que las variaciones en la renta provocan grandes variaciones en la cantidad demandada. Los **bienes de primera necesidad, a diferencia de los bienes inferiores, tienen la elasticidad-renta de la demanda positiva pero muy pequeña**, en otras palabras, **su demanda es inelástica con respecto a la renta**. Finalmente, los **bienes normales** mostrarán una elasticidad-renta unitaria, es decir, su demanda aumentará aproximadamente en la misma proporción en que lo haga la renta de los individuos.

Hay algunos bienes cuya demanda es muy sensible al precio, **pequeñas variaciones en su precio provocan grandes variaciones en la cantidad demandada. Se dice de ellos que tienen demanda elástica**. Los bienes que, por el contrario, son poco sensibles al precio **son los de demanda inelástica o rígida**. En éstos pueden producirse grandes variaciones en los precios sin que los consumidores varíen las cantidades que demandan. El caso intermedio **se llama de elasticidad unitaria**.

Por ejemplo, la mantequilla y la margarina son fácilmente sustituibles. Una pequeña subida del precio de mantequilla, suponiendo que el de la margarina se mantiene fijo, provoca una gran disminución de la cantidad vendida de mantequilla.

¿Qué es la elasticidad renta?

Se utiliza el concepto de **elasticidad-renta: porcentaje en que varía la cantidad demandada de un bien cuando la renta del consumidor varía en un uno por ciento**".

Nuestro análisis de la demanda no era cuantitativo sino cualitativo. **Es decir**, analizamos el sentido en que varía la cantidad demandada, pero no la magnitud de la variación". "En todo mercado, el ingreso total es $P \times Q$, **es decir**, el precio del bien multiplicado por la cantidad vendida". "Como la demanda es elástica, la reducción de la cantidad

demandada es tan grande que contrarresta con creces la subida del precio. **Es decir,** una subida del precio reduce $P \times Q$ porque la reducción de Q es proporcionalmente mayor que la subida de P ”.

La memoria de corto plazo, no obstante, es limitada en su capacidad: cinco a nueve unidades de información pueden ser procesadas a la vez. Las unidades de información pueden diferir mucho entre sí: desde un dígito en un número telefónico hasta un concepto complejo.

Hay algunos bienes cuya demanda es muy sensible al precio, pequeñas variaciones en su precio provocan grandes variaciones en la cantidad demandada. Se dice de ellos que tienen **demanda elástica**. Los bienes que, por el contrario, son poco sensibles al precio son los de **demanda inelástica o rígida**.

Nuestra educación escolar considera de manera limitada la existencia de varios canales de aprendizaje y diferentes preferencias para el aprendizaje. La mayor parte de la información se ofrece solamente de una manera, mayormente mediante textos escritos o el habla (80-90 del tiempo de instrucción). El uso real de imágenes en la enseñanza activa del lenguaje es poco frecuente. Aunque en los cursos de ciencias naturales y matemática a menudo se usan ilustraciones, ellas representan imágenes estáticas de procesos mayormente dinámicos. «Manipular» activamente la materia de enseñanza no es frecuente (tomándose mayormente como motivo de ello la gran cantidad de alumnos que hay en el salón).

Así como sucede en nuestros músculos, que durante su uso no pueden estar estirados todo el tiempo, en muchas funciones de nuestro cuerpo existe un proceso rítmico de estiramiento y relajamiento. Algunos de ellos se pueden observar fácilmente, como el miocardio, que después de cada contracción tiene un periodo de relajamiento, o el peristaltismo de nuestro sistema intestinal. Mediante un electroencefalograma (EEG) podemos observar que también nuestro cerebro muestra ritmos similares de actividad y descanso, reflejados en ondas eléctricas. La frecuencia de estas ondas cerebrales puede variar de aproximadamente 0,5 a 24 periodos por segundo. Estas ondas se clasificaron en cuatro tipos según el carácter de las ondas, la frecuencia y el orden histórico en el cual fueron descritas en la literatura científica: ondas alta, beta, teta y delta (ver Figura 3-5).